



Estudio de caso sobre la cultura democrática en el IES La Caleta de la ciudad de Cádiz

Máster Universitario en Cultura de
Paz, Conflictos, Educación y
Derechos Humanos 2011/2012
Trabajo Fin de Máster
José Manuel Oliva Alfaro



ÍNDICE

Nº	Título	Página
1	INTRODUCCIÓN	3-4
2	OBJETO DE ESTUDIO	4-5
3	PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN	6
4	FUNDAMENTOS TEÓRICOS	6-16
4.1	Concepto de Democracia	6-7
4.2	Procedimientos Democráticos	7-8
4.3	Principios Democráticos: Libertad e Igualdad	8-9
4.4	Modelos de Democracia	9-10
4.5	Relación entre Democracia y Educación	10-11
4.6	Marco Ideológico de la Educación Democrática	11-13
4.7	La Educación Democrática	13-16
5	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	16-24
5.1	Tipo de Investigación: Estudio de Caso	16-17
5.2	Operacionalización del Estudio de Caso	17-24
5.2.1	Vía de Inferencia	17-18
5.2.2	Selección del Caso	18
5.2.3	Determinación de las Unidades de Información	18
5.2.4	Técnicas e Instrumentos para la Recolección de Datos	18-21
a)	Observación	18-19
b)	Entrevistas	19-20
c)	Grupos de discusión	20-21
d)	Análisis documental	21
5.2.5	Técnicas de Análisis de la Información	21-23
a)	Reducción de datos	22
b)	Disposición y transformación de datos	22-23
c)	Obtención de resultados, reflexión final y propuestas de mejora	23
5.2.6	Calidad de la Investigación	23-24
6	CONTEXTO DE ESTUDIO	24-30
6.1	Localización	25
6.2	Edificio y Espacios	25-26
6.3	Historia	26-27
6.4	Contexto Socio-Económico y Cultural	27-29
6.5	Líneas de actuación	29
6.6	Organización del Centro y Normas Básicas	29-30
7	PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	30-69
7.1	Informe de Caso	30-60

7.1.1	El Uso de la Libertad en el Contexto Educativo: Participación y Autogobierno	30-50
a)	El Consejo Escolar	31-33
b)	Cauces de participación del alumnado a nivel de centro	33-38
c)	Cauces de participación de las familias del alumnado a nivel de centro	38-40
d)	Cauces de participación del profesorado a nivel de centro	40-43
e)	Cauces de participación del personal de administración y servicios a nivel de centro	43-44
f)	Participación bidireccional centro-entorno	44-46
g)	Participación en el currículo educativo	46-50
7.1.2	La Búsqueda de la Igualdad en el Contexto Educativo	50-60
a)	La diversidad y el valor de la misma	50-52
b)	Éxito y fracaso escolar	52-53
c)	Medidas de atención a la diversidad que se toman a nivel de centro	53-59
d)	Igualdad en el currículo educativo	59-60
7.2	Teorización	61-69
7.2.1	Participar en el Control y Gestión de los Centros Educativo	61-65
7.2.2	Garantizar el Éxito Escolar de Todo el Alumnado	65-67
7.2.3	Democratizar el Currículo Educativo	67-69
8	REFLEXIONES FINALES Y PROPUESTAS DE MEJORA	69-75
8.1	Reflexiones Finales	70-73
8.2	Propuestas de Mejora	73-75
9	VALORACIÓN PERSONAL	75-76
10	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	77-84

1. INTRODUCCIÓN

“La primera condición para la paz es la voluntad de lograrla” (Juan Luis Vives, 1492-1540).

Con demasiada frecuencia constatamos cómo la violencia destaca ante la llamada opinión pública por encima de la paz. Obviando teorías “conspiranoicas” que involucran a medios de comunicación, grandes empresas, focos de poder, y un delirante etcétera, quizás la razón de esta supremacía haya que buscarla en el infinito dolor que causa en el alma humana cada uno de los actos de violencia acaecidos a nuestro alrededor. Cómo obviar que ni un solo día de “no guerra” ha vivido la humanidad desde la Segunda Guerra Mundial (violencia directa), o cómo ignorar el hambre, el analfabetismo, la falta de atención médica, el desempleo, la miseria, la discriminación y explotación de la mujer, el etnocentrismo, el racismo, el ecocidio, etc. (violencia estructural), siendo estos hechos aún más cotidianos y extendidos que la propia guerra. La indignación se hace aún mayor cuando conocemos que con el dinero de 245 cohetes *Trident II* podría escolarizarse a todo el tercer mundo durante 10 años (Asociación Pro Derechos Humanos, 2000).

Precisamente en este trabajo, la educación se presenta como eje central a través del cual poner en relación al resto de conceptos que dan título al Máster. Y es que la educación puede considerarse como la mejor herramienta para el mantenimiento de la paz y la erradicación de cualquier tipo de violencia, para la prevención y resolución pacífica de los conflictos, y para la promoción de los derechos humanos como garantes de una cultura que abogue por lo anterior.

Por ello la Declaración Universal de Derechos Humanos establece en su artículo 26 que “la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz” (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1948: 36). Además, la UNESCO ha dedicado el Día Internacional de la Alfabetización del año 2011 y 2012, celebrado el 8 de septiembre, a la alfabetización y la paz, al considerar que la alfabetización, eje central de la educación para todos, “contribuye a la paz, ya que facilita la consecución de las libertades individuales y la comprensión del mundo, así como la prevención o resolución de los conflictos” (UNESCO, 2012).

De esta forma, tomando la educación como punto central del estudio, a través de las siguientes páginas se desarrollarán los distintos apartados de los que consta el trabajo de investigación llevado a cabo en el marco del Máster Universitario en Cultura de Paz, Conflictos, Educación y Derechos Humanos. Se comenzará por presentar el objeto de estudio y la justificación del mismo en relación al máster; seguidamente se mostrarán los propósitos específicos de la investigación; a continuación se reparará en los fundamentos teóricos que la envuelven; posteriormente se detallará la metodología investigadora seguida durante la misma; tras ello se explicitará el contexto de estudio; inmediatamente después se presentarán los resultados de la investigación; y para finalizar se realizarán unas reflexiones sobre la misma y unas propuestas de

mejora con respecto a éstas; completando todo ello con una pequeña valoración personal; y como no podría ser de otra forma, concluyendo con la presentación de la bibliografía utilizada para la elaboración del trabajo que a continuación, y sin más demora, se presenta.

2. OBJETO DE ESTUDIO

“No hay camino para la paz, la paz es el camino” (Mahatma Gandhi, 1869-1948).

Tan sólo echando un ligero vistazo a nuestro alrededor puede evidenciarse el nivel de violencia, tanto directa, como estructural y cultural, al que la población mundial se ve sometida con demasiada frecuencia. *In saecula saeculorum* la violencia ha sido una constante con picos más o menos pronunciados de intensidad y con la que actualmente se sigue conviviendo.

Dicha violencia, como hecho social y cultural, a diferencia de la agresividad con tintes más biologicistas, es transmitida de generación en generación, perpetuada socialmente a través de ese poderoso instrumento que es la educación. Tal y como dijo Paulo Freire “no es la educación la que forma la sociedad de una cierta manera, sino la sociedad la que, habiéndose estructurado en ciertas direcciones, establece un sistema de educación que cabe en los valores que guían la sociedad” (Freire, 1976; cit. por Lederach, 2000: 21), por lo que la violencia, presente de forma clara en el entorno, acaba por reproducirse y manifestarse en alguna de sus formas.

Pero junto a esa violencia manifiesta, aparecen continuos actos de paz, entendiendo ésta de forma positiva. Según Johan Galtung “los aspectos positivos de la paz nos conducirían a considerar no sólo la ausencia de violencia directa y estructural sino la presencia de un tipo de cooperación noviolenta, igualitaria, no explotadora, no represiva entre unidades, naciones o personas que no tienen que ser necesariamente similares” (Galtung, 1975; cit. por Lederach, 2000: 32).

Por ello, el mismo Freire, sin dejar de reconocer la función perpetuadora y legitimadora de las desigualdades sociales de la educación, atribuye a ésta la posibilidad de contribuir a transformar la realidad social, y confía en la capacidad de las personas para resistirse y oponerse a los procesos de dominación y extensión cultural (Ayuste, 2006). Es decir, no hay que desestimar que “la educación es, sin duda alguna, un instrumento crucial de la transformación social y política” (Fisas, 2006: 374). Es a través de la educación “que podremos introducir de forma generalizada los valores, herramientas y conocimientos que forman las bases del respeto hacia la paz, los derechos humanos y la democracia, porque la educación es un importante medio para eliminar la sospecha, la ignorancia, los estereotipos, las imágenes de enemigo y, al mismo tiempo, promover los ideales de paz, tolerancia y no violencia, la apreciación mutua entre los individuos, grupos y naciones” (Singh y Symonides, 1996; cit. por Fisas, 2006: 374).

De esta forma, se pretende poner de manifiesto la estrecha relación existente entre educación, democracia y paz, entendiéndose ésta última como “el resultado, en cualquier sociedad dada, de

igualdad de derechos, por la cual cada miembro de dicha sociedad participa igualmente en el poder de decisión que la regula y en la distribución de recursos que la sostiene, siendo un proceso social por medio del cual se asegura una distribución más equitativa de poder y de recursos” (Wiese, 1977; cit. por Lederach, 2000: 36). Y es que como afirma Federico Mayor Zaragoza “hoy ya nadie niega que la democracia es el marco natural para el ejercicio de los derechos humanos, [y] del mismo modo, cada vez más frecuentemente se percibe la democracia como condición indispensable para una paz duradera” (Mayor, 2002: 15).

Para el desarrollo y el mantenimiento de la democracia, y con ella de la paz, es indispensable la presencia de demócratas, es decir, la formación de individuos en el ejercicio de una ciudadanía consciente y activa, que de forma crítica, y por tanto legítima, contribuyan al mantenimiento y mejora de la democracia, en coherencia con el sistema político y social imperante. “No puede haber democracia viable si no hay una verdadera cultura democrática. Aprender la cultura democrática, enseñarla, practicarla, experimentarla y difundirla han de ser las metas que todos debemos asumir para asegurar la vigencia y el arraigo definitivo de la democracia en el futuro” (Mayor, 2002: 21).

La educación pasa a ser por tanto, no sólo ese poderoso instrumento de perpetuación social, sino también de transformación, capaz de empoderar a los ciudadanos, de dotarles de la capacidad de discernimiento, crítica, reflexión, elección y toma de decisiones, de imbuirlos en una cultura democrática, no solo coherente con un sistema político y social vigente, sino ambiciosa con respecto al mismo, ansiosa de mayores cotas de libertad, igualdad, justicia y solidaridad, construyéndose así el camino hacia la paz.

La democracia y la paz, deben por tanto aprenderse, experimentarse y vivenciarse mediante el ejercicio cotidiano, y desde la educación formal, desde los centros educativos, esta labor debe asumirse como uno de los principales objetivos a conseguir. De hecho, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación, establece, entre otros fines, “la educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, la educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, la formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos, y la preparación para el ejercicio de la ciudadanía” (Jefatura del Estado, 2006: 17165).

Teniendo en cuenta todo lo anterior, el objeto o propósito de investigación puesto de manifiesto a través del presente trabajo será **evidenciar, tanto por acción como por omisión, de acuerdo con los principios de la educación democrática, las prácticas educativas que propician el desarrollo de una cultura escolar democrática y la formación del alumnado para el ejercicio activo de la ciudadanía, a través de un estudio de caso desarrollado en el IES La Caleta de Cádiz.**

3. PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN

“No basta con hablar de paz. Uno debe creer en ella y trabajar para conseguirla” (Eleanor Roosevelt, 1884-1962).

Teniendo en cuenta el objetivo general del estudio, a continuación se explicitan los principales propósitos que se plantean con la presente investigación:

- Justificar a través de la teoría la vinculación directa entre educación y democracia.

- Dar a conocer algunas de las buenas prácticas y de los déficits del IES La Caleta en relación a la educación democrática.

- Poner de manifiesto los cauces de participación de los distintos sectores de la comunidad educativa, con respecto a la organización, el funcionamiento y el gobierno del IES La Caleta, y al currículo educativo.

- Revelar las medidas de atención a la diversidad que pone en marcha el IES La Caleta, así como aquella que favorecen la igualdad en la construcción y el desarrollo del currículo educativo.

- Extraer puntos de reflexión sobre las buenas prácticas y los déficits observados en el IES La Caleta en relación a la educación democrática.

- Realizar propuestas de mejora que inviten al IES La Caleta, o a cualquier otro centro educativo de características similares, a la optimización y el desarrollo de la cultura democrática.

4. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

“En la práctica es difícil ignorar la teoría acumulada, ya que ésta es importante antes de comenzar el proceso de investigación; es decir, el primer conocimiento común ganado a través del proceso de socialización, inevitablemente influirá en la formulación de las hipótesis por parte del investigador... el investigador debe abstenerse de la apropiación no crítica de ésta reserva de ideas. Comenzar sin nada o con una absoluta limpieza del estado teórico no es ni práctico, ni preferido” (Glasser y Strauss, 1987: 253; cit. por Perry, 1998: 788; cit. por Martínez, 2006: 169).

4.1. CONCEPTO DE DEMOCRACIA

Se debe comenzar definiendo la democracia como “el orden político según el cual el pueblo se gobierna a sí mismo” (Giner, 1998: 25). Dicha práctica puede llevarse a cabo, en principio y desde un punto de vista procedimental, de dos maneras diferentes: directa o indirectamente.

La democracia directa o participativa es aquella en la que los ciudadanos toman una serie de medidas a través de decisiones colectivas, sin que sea necesaria la elección de representantes, pues cada uno de los individuos se representa a sí mismo sin intermediarios. Pero este tipo de democracia tan sólo es viable entre colectivos con un reducido número de componentes, siendo la democracia indirecta o representativa aquella presente en sociedades más vastas y complejas, lo que conlleva la celebración de sufragios periódicos para la elección de representantes en los que se delega el poder.

Pero la democracia no puede considerarse como un mero instrumento político, sino que además debe cimentarse sobre una serie de valores, constituyéndose así en una verdadera democracia valorativa o finalista, pues tal y como escribió Carlos Santiso “las elecciones no implican democracia” (Santiso, 2000: 20, cit. por Pruitt y Thomas, 2008: 10).

En la obra *Política para Amador*, Fernando Savater expone textualmente lo siguiente: "te aclaro que las decisiones democráticas se toman por mayoría pero que la democracia no es sólo la ley de las mayorías. Aunque la mayoría decidiese que los ciudadanos de piel negra o los de religión budista no deben participar en la vida política del grupo, ésta no sería ni mucho menos una decisión democrática. [...] Además de ser un método para tomar decisiones, la democracia tiene también unos contenidos de principio irrevocables: el respeto a las minorías, a la autonomía personal, a la dignidad y la existencia de cada individuo" (Savater, 2010: 143).

Por otra parte, y sin dejar de lado la definición dada anteriormente, algunos autores dan un paso más allá y sostienen, como John Dewey, que la democracia “es una forma personal de vida individual” (Dewey, 1996: 201), al considerar que la única forma de construir una verdadera democracia es que cada uno de los ciudadanos tenga un comportamiento democrático en todas y cada una de las esferas de su vida, un ideal moral que debe convertirse en hecho moral cotidiano, y que confía en la educación la labor democratizadora de la ciudadanía. En este sentido, la política debe impulsar modos de vida que sean coherentes y plasmen los valores propios de los sistemas democráticos y constitucionales, de tal modo que si la familia, el ocio, las actividades profesionales y empresariales, las asociaciones civiles o las escuelas están basadas en la exclusión, la desinformación y la falta de oportunidades, no podría hablarse de democracia (Mougán, 2009).

La democracia por tanto exige coherencia entre los métodos y los principios, es decir, entre la legitimidad, avalada por el cumplimiento de una serie de reglas y procedimientos democráticos, y la eficacia que implica contenidos, valores y fines. Ésta no puede quedar reducida a simple método, pero la legitimidad es condición *sine qua non* podemos hablar de democracia, quedando el poder legitimado en relación a su origen y no a sus fines (Jáuregui, 1994).

4.2. PROCEDIMIENTOS DEMOCRÁTICOS

De esta forma, los requisitos mínimos exigibles para que podamos hablar de democracia, es decir, el umbral mínimo democrático que nos permite distinguir entre los regímenes democráticos y aquellos que no lo son, pueden clasificarse en tres ámbitos distintos (Jáuregui, 1994):

-En el ámbito de las libertades substanciales previas, que implican libertad de asociación (libertad de creación de partidos políticos, libre competencia política y existencia de varios partidos), libertad de expresión, así como libertad e igualdad de información.

-En el ámbito de la selección del poder político, lo que incluye elecciones libres y frecuentes, derecho al sufragio universal activo y pasivo, igualdad del voto e igualdad de la representación.

-Y en el ámbito de la organización y funcionamiento del sistema, es decir, ausencia de controles no democráticos internos o externos, aplicación del principio de mayoría, equilibrio de poderes entre el legislativo y el ejecutivo, posibilidad de articulación de intereses por parte de los partidos políticos y de otros grupos asociativos, independencia del poder judicial, y sometimiento de los poderes públicos y de los ciudadanos al ordenamiento jurídico.

4.3. PRINCIPIOS DEMOCRÁTICOS: LIBERTAD E IGUALDAD

Por otra parte, en cuanto a los principios sobre los que se cimienta cualquier democracia, independientemente de las características propias del régimen democrático en cuestión, hay que destacar esencialmente dos: la libertad y la igualdad. Estos principios, en clara oposición permanente, son interpretados de distinta forma según sean abordados desde un punto de vista liberal o desde un punto de vista socialdemócrata (Ovejero, 2008).

La libertad puede ser entendida de dos maneras diferentes. Por una parte encontramos la idea de libertad negativa, libertad liberal o libertad individual, desde la que se considera que una persona es libre en la medida en que ninguna otra o grupo de éstas interfieren en su actividad, es decir, dicha persona puede actuar sin ser obstaculizada por otras, sin que sea coaccionada u oprimida deliberadamente, de manera que cuanto menor sea la interposición de los demás, más amplia será su libertad, con la ley como único límite. Dicha idea de libertad no tiene una conexión directa con la democracia y el autogobierno, puesto que la libertad considerada en este sentido no es incompatible con ciertos tipos de autocracia o, en todo caso, con que la gente no se gobierne a sí misma (Berlin, 2004). En oposición a ella nace la idea de libertad positiva o libertad republicana, que entiende la libertad como no dominación. De esta manera la libertad es mayor a medida que aumenta la toma de decisiones de los ciudadanos en su autogobierno, no se trata de estar libre de algo, sino de ser libre para algo, en este caso, para gobernarse a sí mismo. En definitiva, libertad en sentido positivo significa ausencia de control externo y se asegura sólo en ausencia de dominación, el no estar expuesto al poder de interferencia arbitraria por parte de otros (Pettit, 2008), todo ello con un matiz más, la conciencia de clase, pues se disfrutará de no dominación en tanto ésta esté garantizada para quienes se encuentren en la misma clase de vulnerabilidad (Pettit, 1999).

El principio de igualdad por su parte se opone a la libertad en su sentido negativo a medida que dicha igualdad se torna más ambiciosa, siendo la igualdad de oportunidades educativas el mejor

camino para lograr una verdadera igualdad de oportunidades. De esta forma, encontramos a grandes rasgos tres maneras distintas de promover la igualdad.

La igualdad formal de oportunidades, también llamada igualdad ante la ley o principio de no discriminación, asegura que cualquier persona, independientemente de su sexo, raza, posición social, creencia religiosa o cualquier otra característica moralmente arbitraria, posea las mismas condiciones de partida en la competición por las posiciones y los bienes sociales. Sin embargo, tan sólo se trata de una protección legal igualitaria incapaz de evitar las desigualdades sociales y económicas heredadas. Para salvar esas desigualdades adquiridas se insta a la igualdad equitativa de oportunidades a través de la cual se propone una distribución de los recursos que permite que las personas peor situadas socioeconómicamente no se vean privadas de las mismas oportunidades para formarse y poder competir en igualdad de condiciones por los puestos sociales de relevancia, siendo tan sólo el mérito o talento personal el único factor responsable de la desigualdad de resultados. Para ello por tanto se hace imprescindible tratar de forma desigual a los que son desiguales. Pero a pesar de los esfuerzos que se realizan a favor de la igualdad equitativa de oportunidades el componente cultural de origen es a menudo mucho más concluyente que el específicamente económico como determinante de las diferencias del éxito escolar y social, por lo que una última posición defiende la igualdad de resultados independientemente de las capacidades (Puyol, 2001; Vázquez, 1997).

4.4. MODELOS DE DEMOCRACIA

Esta visión dialéctica entre procedimientos y valores, entre los propios valores de libertad e igualdad y entre las distintas posiciones que se toman con respecto a los mismos, da como resultado distintos modelos de democracia. Por una parte aquellos que otorgan mayor importancia a los procedimientos democráticos por encima de los principios y valores, como es el caso de la democracia competitiva y la democracia pluralista, y por otra parte aquellos modelos que consideran imprescindible la defensa y puesta en práctica de los valores democráticos, lo que permite hablar de democracia participativa y deliberativa.

La democracia competitiva, cercana al liberalismo más acérrimo, se basa en la competencia por el poder como solución frente a la anarquía y frente al monopolio del mismo, pues la competencia conllevaría el equilibrio democrático de intereses, así como el control de dicho poder. En definitiva, la competencia supondría la motivación para el buen funcionamiento del sistema democrático, permitiendo establecer la analogía entre este sistema político y el sistema económico capitalista con el que se relaciona directamente. Dicho enfoque, que reduce la democracia a simple método de elección de sus dirigentes, desprende una visión empobrecida y conflictiva del ser humano, *homo homini lupus*, en constante lucha por el poder (Huntington, 1989; Rodríguez, 2007). Por su parte, la democracia pluralista se diferencia del modelo anterior en su rechazo al elitismo del poder por parte del sistema político, y defiende que son los individuos y los grupos organizados quienes deben repartirse dicho poder, lo cual llevaría a la defensa de intereses plurales que provocaría su equilibrio (Nun, 2002).

Más a la izquierda nos encontramos con la democracia participativa, que contempla la participación no sólo como un medio sino como un fin en sí misma, puesto que desde dicho modelo se entiende que involucrarse en todos los ámbitos de la vida social y política favorece una vida libre y digna. Al contrario que los modelos anteriores, parte de una visión antropológica que no considera al ser humano como esencialmente egoísta. Si además, se defiende la necesidad de que los participantes en la vida social y política estén adecuadamente formados e informados para la búsqueda de la transformación y el bien común a través del consenso racional, convirtiéndose todo ciudadano en agente de la democracia, se estará hablando de un modelo deliberativo de democracia (Shapiro, 2005).

4.5. RELACIÓN ENTRE DEMOCRACIA Y EDUCACIÓN

La vinculación entre educación y democracia es directa, y la necesidad de la primera para el mantenimiento de la segunda es crucial. Según Dewey “la explicación superficial de esto es que un gobierno que se apoya en el sufragio universal no puede tener éxito si no están educados los que eligen y obedecen a sus gobernantes. Puesto que una sociedad democrática repudia el principio de la autoridad externa, tiene que encontrar un sustitutivo en la disposición y el interés voluntarios, y éstos sólo pueden crearse por la educación. Pero hay una explicación más profunda. Una democracia es más que una forma de gobierno; es primordialmente un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada juntamente” (Dewey, 1982: 98). Es decir, es evidente que la condición indispensable para que pueda construirse una democracia es contar con la existencia de demócratas en un número suficiente como para mantener el sistema y animar al resto de conciudadanos a sumarse a él.

Resulta lógico que si en democracia el poder ya no recae en iluminados ungidos por Dios sino que lo ostenta el pueblo, éste deberá estar adecuadamente formado para afrontar dicho autogobierno. “Ser un ciudadano democrático implica gobernar, por lo tanto el ideal de la educación democrática consiste primero en ser gobernado para luego gobernar” (Guttman, 2001: 17). Esta formación sería uno de los deberes que exige el sistema democrático en contrapartida por los derechos que de él emanan.

Pero, ¿es legítimo que la democracia pretenda perpetuarse como sistema político y social a través de la instrumentalización de la educación? Aristóteles señalaba que “los ciudadanos de un Estado deben ser educados siempre en consonancia con la Constitución de su Estado” (Aristóteles, 1958; cit. por Guttman, 2001: 37), de la misma manera que Montesquieu afirmaba que “las leyes de la educación deben ser relativas a los principios de gobierno” (Montesquieu, 1750; cit. por Guttman, 2001: 37). ¿Quiere esto decir que si desde el Estado se promueve la crueldad, la injusticia y la desigualdad, la educación debe sembrar estos principios entre los ciudadanos de dicho Estado? La respuesta rotunda es que no, o por lo menos no necesariamente, ya que la educación debe ser guiada por los principios de la sociedad y no por las prácticas de un determinado régimen. En el caso en el que los principios de esa sociedad también apoyen la crueldad, la injusticia y la desigualdad, es cuando debe apelarse a la capacidad crítica de la democracia, al diálogo, a la

confrontación, a la búsqueda del consenso y del bien común, superando la tensión dialéctica existente entre los valores individuales y los de la comunidad, evitando así la dominación y el adoctrinamiento (Goodman, 2002 y 2008; Guttman, 2001).

Además de por todo lo anterior, la relación también es clara entre educación y los principios sobre los que descansa la democracia, la libertad y la igualdad. Es decir, tan sólo los ciudadanos políticamente educados en democracia pueden comportarse como ciudadanos libres. El resto transita entre la ignorancia y la indiferencia, convirtiéndose en víctimas potenciales de la manipulación, la propaganda partidista y la marea imparable que supone la opinión pública. Según Sartori “las decisiones libres con una opinión que no es libre no significan nada” (Sartori, 1988: 116-117). Y por otra parte, sólo los ciudadanos democráticamente educados pueden ser ciudadanos de hecho iguales, y no sujeto subordinados a otros que poseen el saber o los medios necesarios para controlarlo. Por ello, una educación democrática básica y obligatoria supone uno de los elementos igualadores de las capacidades políticas de los individuos.

Quien debe hacerse cargo de instituir la educación democrática debe ser el poder público, pues es a quien más le interesa instaurarla. Por supuesto, si realmente hablamos de un régimen democrático, no cabrá la posibilidad de adoctrinamiento. Dicha enseñanza más que un derecho es una obligación de los Estados democráticos, encargados de difundir una serie de valores y principios, que no sólo no impiden el pluralismo, sino que lo posibilita, que busca el bien público y común favoreciendo a su vez la convivencia con el bien privado. No se trata de ceder totalmente la labor educativa al Estado, pero tampoco es posible que éste se desentienda de la educación de los ciudadanos, dado que estos deberán cumplir con una serie de deberes derivados de los derechos que se les conceden. Y es que no se educa a los niños y niñas para la armonía familiar, sino para la armonía social. Si a los padres y madres les toca transmitir las virtudes que consideren necesarias para la vida buena de sus hijos e hijas, a la sociedad democrática le incumbe la responsabilidad de educarlos en las virtudes necesarias para una sociedad justa de ciudadanos (Arteta, 2008).

4.6. MARCO IDEOLÓGICO DE LA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA

Es necesario tener conocimiento de todo lo anterior para enmarcar y justificar la educación y la escuela democrática bajo su paradigma correspondiente, pues como hemos podido comprobar no existe una única forma de entender y poner en marcha la democracia.

Como dijera Immanuel Kant “hay dos invenciones humanas que debemos considerar que presentan más dificultades que cualquier otra: el arte de gobernar y el arte de educar; y las personas aún discuten sobre su auténtico sentido” (Kant, 1900; cit. por Guttman, 2001). Y es que la educación se encuentra estrechamente relacionada con la política, no es posible desvincular una de otra porque básicamente la educación es una cuestión política. Es más, el propio nacimiento de la escuela pública es un ejemplo claro de vinculación entre educación y circunstancias políticas, económicas y sociales, que impide hablar de educación objetiva o neutral. Aquellos que se escudan

tras el “infalible” método científico para defender su neutralidad e imparcialidad acaban favoreciendo determinados intereses políticos, con frecuencia escorados a la derecha (Doinn y Guzzo, 2012). Tomando la idea del gran Nietzsche, podría decirse que, la objetividad ha muerto.

Freire concibe la educación como un tipo de acto político y se opone a la supuesta neutralidad educativa “que lleva a negar la naturaleza política del proceso educativo, para concebirlo sólo como una tarea que se lleva a cabo al servicio de la humanidad en sentido abstracto” (Freire, 1989; cit. por Ayuste, 2006: 80). “Ello no significa que la educación deba considerarse como una simple réplica de la ideología y de los valores dominantes. Las relaciones que se dan entre el sistema educativo, como parte de la sociedad, con la comunidad y sus organizaciones sociales son dinámicas e incluso, a veces, tirantes e incompatibles” (Ayuste, 2006: 80-81).

Por ello advierten Fernando Gil y David Reyero que cuando un conservador de derechos realiza un análisis sobre la educación democrática, generalmente destaca dos ideas, por una parte que en la educación no todo es democrático, manifestando cierto miedo a que las aulas y los centros escolares se conviertan en asambleas deliberativas en las que se termine igualando los criterios de autoridad y desapareciendo la búsqueda de la verdad tras el poder de los votos; y por otra parte que no todos los alumnos y alumnas son iguales bien por sus capacidades innatas, esfuerzo, pertenencia a grupos sociales determinados, etc., temiendo por ello que la educación democrática termine imponiendo la mediocridad académica, igualando a todo el alumnado por debajo e impidiendo el máximo desarrollo de aquellos que destaquen por encima de los demás. Pero por el contrario, si la educación democrática es valorada por un progresista de izquierdas, con seguridad tan sólo proferirá buenas palabras hacia la misma, no mostrará miedos hacia ella y deseará ingenua y fervientemente el avance de la educación democrática y la democratización en todos los planos de la educación (Gil y Reyero, 2006). Tal y como advirtió Sartori “el discurso sobre la democracia está lleno de trampas” (Sartori, 2003; cit. por Gil y Reyero, 2006: 16).

Pero como señalan los autores anteriormente citados “la educación democrática no se configura pensando sólo desde las condiciones democráticas en sí mismas, en lograr un ideal prescriptivo de democracia, sino también en las condiciones pedagógicas de su realización desde una intencionalidad formativa. Para un educador, lo relevante [...] no es la participación democrática en sí misma, sino que a través de ella ayudemos a los sujetos a ser más conscientes de sí mismos, a adoptar mejores proyectos personales y sociales” (Gil y Reyero, 2006: 17). Es decir, más allá del las afinidades ideológicas y de los fines políticos, que existen y son claros, desde la educación democrática se pretende, además de educar para la democracia, el desarrollo integral del alumnado desde una perspectiva pedagógica democrática porque se entiende que es la mejor alternativa para alcanzar dicho desarrollo.

Además, puede señalarse que la educación democrática es coherente con dos de las principales funciones que se le atribuyen a la escuela en la sociedad postindustrial democrática: la función socializadora y la función social (Pérez, 2003 y 2004). A través de la función socializadora, la escuela se encarga de transmitir al alumnado la cultura social dominante en un contexto político y económico determinado, con el fin de que éste entre a formar parte de la sociedad en la que se

desenvuelve y alcance el mayor grado de desarrollo social teniendo en cuentas sus características, intereses y necesidades. Y por otra parte, a través de la función social, la educación, al tratarse de un servicio público, universal, obligatorio y gratuito ejerce una función compensadora tanto a nivel de conocimientos como de desigualdades de origen personal, cultural, social y económico, promoviendo por tanto la igualdad de oportunidades educativas, principio básico de la educación democrática.

Teniendo todo esto en cuenta es de rigor decir que la educación democrática se basa en modelos democráticos participativos y deliberativos, desde los que no sólo se defienden una serie de procedimientos democráticos sino también unos valores y principios coherentes con dichos procedimientos. La educación democrática entiende la libertad en sentido positivo, es decir, como la capacidad para autogobernarse, y se defiende la igualdad equitativa de oportunidades y la igualdad de resultados, además de contemplar la democracia directa siempre que las circunstancias lo permitan. Por tanto la educación democrática tiene sentido bajo un ideal democrático concreto, que con frecuencia no es el que se disfruta a otros niveles.

4.7. LA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA

Considerando todo lo anterior, han sido muchos los autores que han dado su visión particular sobre la educación y la escuela democrática, destacando a continuación algunos ejemplos de ello.

Apple y Beane, desde su ya clásico libro *Escuelas democráticas*, sostienen que para hablar de escuelas democráticas éstas deben implicar dos líneas de trabajo, “una es crear estructuras y procesos democráticos mediante los cuales se configure la vida en la escuela. La otra es crear un currículo que aporte experiencias democráticas a los jóvenes” (Apple y Beane, 2000: 24).

Por su parte, Kenneth M. Zeichner en su libro *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*, considera que “una escuela como comunidad democrática reconoce los derechos legítimos de todas las partes a hacer aportación sustantiva a la toma de decisiones sobre cuestiones importantes de la escuela. Hay que encontrar formas de crear en las escuelas condiciones para que todos los grupos puedan participar de manera significativa en estas deliberaciones. Hay que proporcionar a todos los grupos, pero en especial a los padres y a los alumnos, la formación que les permita reivindicar sus ideas ante quienes aducen su experiencia profesional” (Zeichner, 2010: 200).

Luis Gómez Llorente, desde su obra *Educación pública*, manifiesta que “la propuesta de la escuela democrática se basa en el supuesto del aprendizaje de los hábitos y virtudes democráticos por medio de su práctica, y de la comprensión intelectual de los hechos experimentados. [...] Se trataría de que la sociedad democrática aportase no sólo la universalización del servicio, sino su prestación de forma participativa; otorgando a los miembros de la comunidad escolar el derecho a ser copartícipes en la ordenación de su trabajo” (Gómez, 2001: 81).

Para Rafael Feito Alonso, profesor de la Universidad de Madrid, y Juan Ignacio López Ruiz profesor de la Universidad de Sevilla, una escuela democrática debe significar como mínimo tres cosas: “la primera es que la educación obligatoria debe organizarse de tal manera que se creen las condiciones que garanticen el éxito escolar para todo el alumnado [...]. El segundo requisito es que la vida de las aulas y de las escuelas debería democratizarse. Esto significa que nuestra vida escolar debería pivotar en torno a la persona que aprende y no, como hasta ahora, en torno a la persona que enseña. Lo fundamental es que la gente salga de la escuela con la capacidad para preguntarse sobre lo que le rodea, para analizar con criterios propios la realidad, para ser alguien dispuesto a seguir aprendiendo a lo largo de toda su vida [...]. El tercer elemento es que la participación del profesorado, del alumnado y de los padres y madre en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos –aunque por qué no también en los privados no concertados- salga del estado de atonía y de inutilidad general en que se encuentra actualmente (Feito y López, 2008a: 17-18; Feito, 2009a: 17-18).

De manera detallada, Jurjo Torres Santomé, indica que “preparar una ciudadanía democrática obliga a aprender y, por tanto, a practicar las destrezas y procedimientos que conlleva ese objetivo en el seno de instituciones también democráticas. O sea, se trata de ser estudiantes demócratas en centros de enseñanza en los que se estimula activamente la participación, en los que las opiniones, lo que cada uno piensa se puede expresar y debatir sin temores, ni sensación de estar haciendo el ridículo y sin represalias por parte del profesorado. En una institución escolar semejante reina la libertad de expresión y de pensamiento, tanto para estudiantes como para el profesorado. Requiere un clima escolar caracterizado por la imparcialidad y la justicia. Educar este tipo de ciudadanía exige convivir y aprender en una institución educativa en la que los procesos de toma de decisión son transparentes y en los que la participación no es reprimida, sino incentivada; donde existe una apertura de mente y no existe temor al cambio y a la innovación; un espacio escolar en el que todos los miembros participan y se responsabilizan de la organización y gestión del centro. Un centro educativo en el que las leyes y normas que rigen la vida cotidiana son fruto del debate y del consenso democrático, lo que contribuye a que todas las personas adquieran compromisos y asuman responsabilidades que convierten la vida en esa institución en algo que anima a seguir adelante, pues los derechos de todas las personas que allí desarrollan su vida y trabajo son respetados. Todos, alumnado, docentes y demás profesionales que allí conviven, se responsabilizan de cualquiera de los servicios imprescindibles para que el centro escolar funcione, se sienten partícipes de un proyecto de política educativa destinado a formar una ciudadanía más comprometida con el bienestar y la justicia social sobre la que se debe construir y mejorar nuestras comunidades, barrios, pueblos, ciudades y, en general, la sociedad” (Torres, 2009: 66-67).

Finalmente, para Amador Guarro Pallás las escuelas democráticas son “escuelas justas, comprometidas con la reconstrucción democrática de su cultura para crear ciudadanos, integrar adecuadamente a todos su alumnado, sin ningún tipo de discriminación, y ofrecerle una educación democrática que le permita convivir y participar activamente en la sociedad” (Guarro, 2008: 12).

Para este último autor la democracia es posible en el ámbito socioeducativo en el momento en el que confluyen distintas tendencias educativas que si bien en un principio pueden tener objetivos diferentes, en conjunto permiten hablar de una cultura escolar democrática (Guarro, 2005).

Una de esas tendencias se centra especialmente en la organización y funcionamiento de los centros educativos, alentando a la participación y a la toma de decisiones de una forma más igualitaria, y por tanto democrática, por parte de docentes, alumnado, sus familiares, trabajadores del centro educativo y demás personas e instituciones del entorno del centro. De hecho, lo que se ha venido a denominar como la gobernabilidad democrática de los sistemas educativos viene determinado por la existencia, o no, y en qué grado, de los principios de legitimidad, eficiencia y participación. Dicha participación debe partir de la descentralización de la gestión y el currículo, otorgando mayores cuotas de autonomía administrativa, económica y pedagógica a los centros escolares (De Puelles y Urzúa, 1996).

Otra de las concepciones o tendencias está relacionada con la escuela de la ciudadanía y la educación cívica, es decir, con la necesidad de inculcar al alumnado una serie de valores socialmente compartidos propios del sistema. Según Leonardo Sánchez Ferrer “la mayoría de los autores coinciden en afirmar que para que la educación contribuya a la consolidación y buen funcionamiento de la democracia es necesario que aquella no se limite a la transmisión de ciertos conocimientos o aptitudes, sino que también difunda e inculque determinados valores y actitudes que se consideran necesarios de cara a un correcto funcionamiento del sistema democrático” (Sánchez, 1996: 91).

Otra tendencia que contribuye a la democratización de los espacios educativos es la denominada educación para todos o educación inclusiva, que constituye un verdadero acto de justicia social. La escuela inclusiva tienen como objetivo garantizar que todos los alumnos y alumnas sin excepción, es decir, alumnado con discapacidad física y psíquica, alumnado con altas capacidades, en riesgo de exclusión social, con trastornos de comportamiento, alumnos y alumnas corrientes, etc. sean aceptados en igualdad de condiciones por la escuela ordinaria contribuyendo al éxito escolar de cada uno de ellos, para lo cual es necesario la participación del profesorado, el alumnado y sus familias en el funcionamiento cotidiano y en las decisiones del centro escolar, creándose así una verdadera comunidad de aprendizaje (Stainback y Stainback, 2007).

Por último encontramos una concepción que señala no sólo la necesidad de crear estructuras y procesos democráticos que impliquen la participación de toda la comunidad educativa, sino también la necesidad de elaborar un currículo democrático. Y es que las escuelas no sólo tienen que ser democráticas en cuanto a su gestión y organización, sino que también la transmisión y la construcción del conocimiento deben estar guiadas por los principios democráticos, pues no tendría sentido potenciar en el ámbito formal determinadas instancias o canales democráticos en la escuela y continuar la transmisión de los aprendizajes basados en teoría jerárquicas, directivas, unidireccionales y estratégicas (Lleras y Medina, 2006).

Un currículo democrático debe ser aquel que parta de los intereses, las necesidades, los conocimientos, y las características del alumnado y de su entorno más inmediato, un currículo común, abierto, flexible, descentralizado, contextualizado, inclusivo, crítico, que presente coherencia entre sus elementos y los fines que persigue, desde el cual se considere y se tenga en cuenta la fuerza del currículo oculto, en el que los valores y actitudes democráticas tengan un papel central y en el que el aprendizaje activo, el diálogo y la cooperación sean elementos fundamentales en el mismo, todo ello sin obviar la labor profesional de los y las docentes (Apple y Beane, 2000; Guarro, 2005; Feito, 2009).

Por tanto, y a modo de síntesis, podremos hablar de educación democrática cuando en ella pueda detectarse: una organización, un funcionamiento y un gobierno democrático del centro, es decir, un autogobierno en el que se manifieste la participación en igualdad de todos los sectores de la comunidad educativa, y que además permita la participación del entorno inmediato, todo ello en beneficio de la libertad; una atención a la diversidad del alumnado que permita el éxito escolar de todos y todas sin excepción alguna independientemente de las características de los estudiantes, y que favorezca la inclusión de los mismos, todo ello en beneficio de la igualdad; y un currículo democrático, en cuanto a procedimientos y valores, que persiga el desarrollo integral del alumnado como ciudadanos libres e iguales.

5. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

“Resulta claro, pues, que la idea de un método fijo, o la idea de una teoría fija de la racionalidad, descansa sobre una concepción excesivamente ingenua del hombre y de su contorno social. A quienes consideren el rico material que proporciona la historia, y no intenten empobrecerlo para dar satisfacción a sus más bajos instintos y a su deseo de seguridad intelectual con el pretexto de claridad, precisión, objetividad, verdad, a esas personas les parecerá que sólo hay un principio que puede defenderse bajo cualquier circunstancia y en todas las etapas del desarrollo humano. Me refiero al principio *todo sirve*” (Feyerabend, 1975: 4).

Aún admitiéndose la versatilidad del método en materia científica, ha sido necesario para la presente investigación el seguimiento de unos procedimientos más o menos rígidos que a continuación se describen.

5.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN: ESTUDIO DE CASO

El trabajo que aquí tiene lugar es un estudio de caso de carácter etnográfico, puesto que se ha participado “en la vida diaria de las personas durante un período de tiempo, observando qué sucede, escuchando qué se dice, haciendo preguntas; de hecho, haciendo acopio de cualquier dato disponible que sirva para arrojar un poco de luz sobre el tema en que se centra la investigación” (Hammersley y Atkinson 1994: 15); por lo que puede ser englobado dentro de los estudios

cualitativos propios de las ciencias humanas y sociales, bajo un paradigma interpretativo, ya que la aproximación a la realidad se ha llevado a cabo desde dentro, junto a las personas implicadas y comprometidas con dicha realidad (Bisquerra, 2004).

Para Stake (1998), el estudio de caso “es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias concretas” (cit. por Bisquerra, 2004: 311). Es decir, “un examen completo o intenso de una faceta, una cuestión o quizás los acontecimientos que tienen lugar en un marco geográfico a lo largo del tiempo” (Denny, 1978; cit. por Rodríguez, Gil y García, 1999: 91). En definitiva “el estudio de casos implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprehensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés” (Rodríguez, Gil y García, 1999: 92), entendiendo por caso “aquellas situaciones o entidades sociales únicas que merecen interés en investigación” (Bisquerra, 2004: 311).

Merrian (1988) y Pérez Serrano (1994) señalan cuatro características en este tipo de estudio: es particularista, descriptivo, heurístico e inductivo (citados por Rodríguez, Gil y García, 1999; Bisquerra, 2004). Además, posee una línea metodológica común a la etnografía, utilizando estrategias etnográficas en el estudio de escenarios que pueden ser comunes. De hecho para algunos autores el estudio de casos no es una opción metodológica con entidad propia, sino tan sólo una “estrategia metodológica de la investigación científica” (Martínez, 2006: 168).

El trabajo que aquí se presenta se trata de un estudio de caso único, en la modalidad de microetnografía, ya que se centra en una característica concreta, la cultura democrática (Bogdan y Biklen, 1982; cit. por Rodríguez, Gil y García, 1999). De acuerdo con el objetivo fundamental que se persigue, se trata de un estudio intrínseco de caso ya que su fin principal es una mayor comprensión del caso en cuestión (Stake, 1998; cit. por Rodríguez, Gil y García, 1999). Y por último, según la naturaleza del informe final podemos considerarlo como un estudio de caso interpretativo puesto que “aporta descripciones densas y ricas con el propósito de interpretar y teorizar sobre el caso. El modelo de análisis es inductivo para desarrollar categorías conceptuales que ilustren, ratifiquen o desafíen presupuestos teóricos difundidos antes de la obtención de la información” (Merrian, 1988; cit. por Rodríguez, Gil y García, 1999: 314-315).

5.2. OPERACIONALIZACIÓN DEL ESTUDIO DE CASO

Siguiendo a Pedro Reyes y a Aymara Hernández, los puntos a destacar para la descripción metodológica del estudio de caso son los siguientes (Reyes y Hernández, 2008).

5.2.1. VÍA DE INFERENCIA

Como ya se ha dicho hasta el momento, la investigación ha seguido una vía inductiva puesto que se ha basado en el estudio de un caso particular. Ahora bien, ni por ello se han desechado los presupuestos teóricos previos, ni mucho menos se ha pretendido el planteamiento de hipótesis, leyes o teorías a partir de los resultados obtenidos. El fin de la investigación no es de ninguna manera

realizar generalizaciones, pues a lo sumo podría hablarse de transferibilidad al compararse con otros casos de características similares (Martínez, 2006).

5.2.2. SELECCIÓN DEL CASO

El caso u objeto de estudio ha sido la cultura democrática del IES La Caleta de la ciudad de Cádiz, con un especial interés por la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, aunque en algunos aspectos no ha sido posible disociar las etapas que el centro imparte para el estudio en cuestión. Las dos razones principales por las que dicho centro fue seleccionado se expresan a continuación:

-Por ser un centro referente de buenas prácticas en convivencia, participación y desarrollo de la cultura de paz desde que en el año 2007 ganara el Primer Premio del Concurso Nacional de Buenas Prácticas de Convivencia en la categoría de centros públicos de educación secundaria.

-Por pragmatismo, ya que desde el primer momento, y sin que existiera vinculación previa entre la institución educativa y el investigador, el centro, y en concreto la persona que asumió el papel de portero en la investigación, mostró total accesibilidad para el desarrollo del estudio.

Hay que señalar también que el tiempo dedicado a la recogida de información *in situ* ha sido de 85 horas, desde el 27 de marzo de 2012, al 31 de mayo del mismo año.

5.2.3. DETERMINACIÓN DE LAS UNIDADES DE INFORMACIÓN

Para la determinación de las unidades de información, con el objetivo de recoger datos cualitativos, se ha tenido en cuenta el marco teórico del que se parte, estableciéndose así tres grandes unidades: la participación por parte de los distintos sectores de la comunidad educativa en la organización, el funcionamiento y el gobierno del centro; las medidas de atención a la diversidad del alumnado, y la construcción y desarrollo de un currículo educativo democrático.

Por otra parte, y atendiendo a lo anterior, es evidente que los informadores-colaboradores involucrados en el estudio han sido todos aquellos sectores educativos presente en el centro, es decir, profesorado, alumnado, familiares del alumnado, personal de administración y servicios, y algunos agentes del entorno educativo, cada uno de ellos implicados en distinta medida.

5.2.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS

“En el método de estudio de caso los datos pueden ser obtenidos desde una variedad de fuentes, tanto cualitativas como cuantitativas; esto es, documentos, registros de archivos, entrevistas directas, observación directa, observación de los participantes e instalaciones u objetos físicos” (Chetty, 1996; cit. por Martínez, 2008: 167). En este caso, las técnicas e instrumentos que han sido utilizados en el transcurso de la investigación han sido los que ahora se exponen.

a) OBSERVACIÓN: Es la técnica de recogida de datos que permite obtener información sobre un fenómeno o acontecimiento tal y como éste se produce, si bien no puede obviarse que es un proceso en el que intervienen las percepciones del sujeto que observa y sus interpretaciones. Por ello, en una investigación cualitativa la observación debe ser un proceso deliberado y sistemático

orientado por una pregunta, propósito o problema, que es en definitiva el que da sentido a la observación (Rodríguez, Gil y García, 1999).

La observación, principalmente de carácter no participante, ha tenido por objeto la recogida de información en diferentes espacios y contextos dentro del centro educativo con el fin de detectar elementos propios de la cultura escolar democrática. Se ha procurado, en la medida de lo posible, no resultar un elemento extraño e invasivo durante la misma, e involucrarse cuando ha sido necesario y la situación así lo ha requerido en los momentos de observación participante. De esta forma, principalmente se ha asistido como observador a sesiones de enseñanza-aprendizaje en el aula con distintos grupos de alumnos y alumnas y docentes; a reuniones de órganos de participación de diferentes sectores de la comunidad educativa; a momentos de recreo tanto en el patio, como en la biblioteca y el gimnasio; así como a otros espacios y contextos propios de un centro educativo tales como los cambios de clase, salidas y entradas al centro, relaciones en los pasillos entre miembros de la comunidad educativa, decoración de los pasillos y espacios, etc.

Los instrumentos de recogida de datos durante la observación han sido las notas de campo, es decir “apuntes para recordar la observación realizada de modo que nos facilite un posterior estudio y reflexión sobre el problema” (Rodríguez, Gil y García, 1999: 161); el diario de campo, en el que se plasma “no sólo lo que se recuerda –casi siempre apoyado por las notas de campo- sino también o, mejor, sobre todo, las reflexiones sobre las que ha visto y oído” (Rodríguez, Gil y García, 1999: 163-164); y la cámara fotográfica.

b) ENTREVISTAS: “La entrevista es una técnica cuyo objetivo es obtener información de forma oral y personalizada, sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona como las creencias, las actitudes, las opiniones, los valores, en relación con la situación que se está estudiando” (Bisquerra, 2004: 336). En ella “una persona (entrevistador) solicita información de otra o de un grupo (entrevistados, informantes), para obtener datos sobre un problema determinado. Presupone, pues, la existencia al menos de dos personas y la posibilidad de interacción verbal” (Rodríguez, Gil y García, 1999: 167).

Atendiendo a su estructura y diseño, durante la investigación se han llevado a cabo entrevistas semiestructuradas y entrevistas o conversaciones informales, llamadas éstas últimas entrevistas como observación participante, es decir, “conversaciones espontáneas e informales en lugares que han sido utilizados para otros propósitos, para encuentros trazados formalmente en lugares determinados alejados de la posible escucha de otras personas” (Hammersley y Atkinson, 1994: 156).

Para las entrevistas semiestructuradas se partió de las grandes unidades de información establecidas en un principio, elaborando a partir de las mismas una batería de preguntas para cada una de ellas a modo de guión con el objeto de obtener la información más relevante para el estudio. Este tipo de entrevista permitió respuestas abiertas por parte de los entrevistados, pasar de un tema a otro, en ocasiones, sin necesidad de realizar nuevas preguntas de las diseñadas, el surgimiento de

otras preguntas no previstas, y establecer una conversación entre entrevistador y entrevistado (Bisquerra, 2004). De forma concreta, las entrevistas realizadas han sido las siguientes:

Entrevistas semiestructuradas	Individual al docente 1, Alejandro (1 hora y 30 minutos aprox.)	ED1
	Individual a la docente 2, Beatriz (30 minutos aprox.)	ED2
	En pareja a los docentes 3, Carlos y 4, Daniel (40 minutos aprox.)	ED3/4
	Individual a la docente 5, Esther (1 hora aprox.)	ED5
	Individual al docente 6, Felipe (50 minutos aprox.)	ED6I
Entrevistas informales más destacadas	Continuas conversaciones informales con el docente 6, Felipe	ED6II
	Conversación informal con el docente 7, Gabriel	ED7
	Entrevista informal con la docente 8, Helena	ED8

c) GRUPOS DE DISCUSIÓN: El grupo de discusión o *focus group* “es una técnica cualitativa que recurre a la entrevista realizada a todo un grupo de personas para recopilar información relevante sobre el problema de investigación. Por lo tanto, la primera característica que se evidencia en esta técnica es su carácter colectivo que contrasta con la singularidad personal de la entrevista” (Bisquerra, 2004: 343). “El propósito principal del grupo focal es hacer que surjan actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones en los participantes. [...] Comparados con la entrevista individual, los grupos permiten obtener multiplicidad de miradas y procesos emocionales dentro del contexto del grupo” (Gibb, 1997, cit. por Escobar y Bonilla-Jiménez, 2009: 52).

Teniendo en cuenta la metodología (Escobar y Bonilla-Jiménez, 2009; Gil, 1993), y siguiendo el mismo guión que para las entrevistas semiestructuradas, se han llevado a cabo los siguientes grupos de discusión:

Grupos de discusión	Grupo de tres alumnos y tres alumnas de 2º de ESO (50 minutos aprox.)	GDA1
	Grupo de tres alumnos y tres alumnas de 4º de ESO (50 minutos aprox.)	GDA2
	Grupo de cuatro madres integrantes del AMPA (1 hora y 15 minutos aprox.)	GDM

Exceptuando las conversaciones informales, así como la entrevista en pareja a Carlos y Daniel por expreso deseo del primero, todas las demás entrevistas y grupos de discusión fueron recogidos en formato audio a través del uso de grabadora con el consentimiento de los participantes, y posteriormente transcritas. El resto fueron recogidas como notas y diario de campo.

En cuanto a lo que respecta al momento de realización de entrevistas y grupos de discusión, podemos distinguir tres (Bisquerra, 2004):

-Iniciales, exploratorias o de diagnóstico, con el objeto de familiarizarse con el contexto, adquirir una primera impresión y organizar las actuaciones futuras. Se incluyen en este momento las

conversaciones informales mantenidas con Felipe, así como otras pequeñas conversaciones con otros profesionales del centro.

-De desarrollo o de seguimiento, cuyo fin ha sido profundizar en el conocimiento del centro y su cultura democrática, a través de las conversaciones informales con Felipe y otros docentes, destacando la conversación informal con Gabriel y la entrevista informal con Helena.

-Y finales, con el objeto de contrastar información, recabar opiniones y visiones personales, concluir algunos aspectos de la investigación, y dar voz a sectores de la comunidad educativa que hasta entonces no habían sido escuchados directamente, como el alumnado y sus familias, incluyéndose aquí el conjunto de entrevistas semiestructuradas y los grupos de discusión.

d) ANÁLISIS DOCUMENTAL: El análisis de documentos ayuda a complementar, contrastar y validar la información que ha sido recogida a través de las otras técnicas de recogida de datos. “Consiste en examinar documentos ya escritos que abarcan una amplia gama de modalidades” (Bisquerra, 2004: 349), pudiendo aportar información muy valiosa, a la que no es posible acceder a través del resto de técnicas o por falta de tiempo.

En este caso se han analizado documentos oficiales, considerado como material interno, puesto que se tratan de documentos generados y disponibles en el centro educativo, lo que permite obtener información sobre su dinámica interna, organigrama, normativa, funciones, finalidades y valores. En concreto, para la investigación se ha analizado principalmente el Plan de Centro del IES La Caleta, un documento conformado por el Proyecto Educativo, el Reglamentos de Organización y Funcionamiento y el Proyecto de Gestión (Consejería de Educación, 2010a).

Según el Decreto 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria, “el proyecto educativo constituye las señas de identidad del instituto y expresa la educación que desea y va a desarrollar en unas condiciones concretas, por lo que deberá contemplar los valores, los objetivos y las prioridades de actuación, no limitándose sólo a los aspectos curriculares, sino también a aquellos otros que, desde un punto de vista cultural, hacen del centro un elemento dinamizador de la zona donde está ubicado” (Consejería de Educación, 2010a: 16), incluyendo entre otros aspectos el Plan de Convivencia del centro. Por su parte “el reglamento de organización y funcionamiento recogerá las normas organizativas y funcionales que faciliten la consecución del clima adecuado para alcanzar los objetivos que el instituto se haya propuesto y permitan mantener un ambiente de respeto, confianza y colaboración entre todos los sectores de la comunidad educativa” (Consejería de Educación, 2010a: 17), exponiendo entre otros aspectos los cauces de participación dichos sectores. Y por último, “el proyecto de gestión de los institutos de educación secundaria recogerá la ordenación y utilización de los recursos del centro, tanto materiales como humanos” (Consejería de Educación, 2010a: 18).

5.2.5. TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

El análisis cualitativo se define como la “metodología que utiliza varios procedimientos para efectuar inferencias válidas de un texto que debe entenderse y tratarse como un ‘escenario de observación’ o como ‘el interlocutor de una entrevista’ del cual se extrae información para

someterla a un análisis e interpretación posteriores” (Ruiz, 1999: 197; cit. por Bisquerra, 2004: 357).

Los datos cualitativos, o datos blandos, no admiten un tratamiento matemático o estadístico. Su análisis responde en muchas ocasiones, y también en este estudio, a un enfoque intuitivo, artístico y creativo, de carácter no lineal, ya que los distintos momentos del proceso investigador se superponen, se entrelazan y se reiteran a lo largo del mismo (Rodríguez, Gil y García, 1999). Pero a pesar de ello, y teniendo como base el esquema general propuesto por Miles y Haberman (1994; cit. por Rodríguez, Gil y García, 1999; y por Bisquerra, 2004: 357-358), para el análisis de los datos obtenidos durante la investigación se han tenido en cuenta los siguientes pasos.

a) REDUCCIÓN DE DATOS: Llevado a cabo a través de los siguientes procesos.

Separación de unidades. Las unidades de información señaladas con anterioridad se han establecido bajo criterios temáticos de acuerdo con las características de la educación democrática. Esto ha facilitado la recogida y reducción de datos desde el inicio de la investigación, ya que tanto la observación, como las entrevistas semiestructuradas, los grupos de discusión, y el análisis documental, han tenido como fin la obtención de datos relacionados con dichas unidades, es decir, han permitido la discriminación y reducción de datos durante su recogida.

Identificación y clasificación de unidades. La identificación y clasificación de unidades ha tenido lugar a través de la categorización y codificación de los datos. Una vez frente al diario de campo, las transcripciones de las entrevistas semiestructuradas y los grupos de discusión, y el Plan de Centro del instituto, se ha llevado a cabo la categorización de dichos datos teniendo en cuenta las unidades establecidas con anterioridad, tanto las grandes categorías establecidas desde el inicio de la investigación, como las subcategorías que han ido surgiendo a medida que ésta avanzaba.

Para realizar dicha categorización se ha llevado a cabo la codificación de los datos plasmados en el diario de campo a través del uso de colores: rojo para la participación a nivel de centro, azul para la atención a la diversidad, y verde para los aspectos curriculares. Al no ofrecer la investigación un volumen masivo de datos, si éstos estaban involucrados en más de una categoría o han surgido subcategorías posteriores, se ha solventado su identificación y clasificación a través de relecturas y anotaciones a los márgenes. Además, hay que aclarar que los datos obtenidos a través de las entrevistas y grupos de discusión ya se categorizaron previamente, puesto que las preguntas elaboradas estaban organizadas en bloques temáticos.

Síntesis y agrupamiento. La síntesis y el agrupamiento de los datos ha sido una labor que se ha solapado con la siguiente, es decir, con la disposición y transformación de éstos, pues el uso del procesador de texto ha permitido que el mismo soporte en el que se han dispuesto y transformado los datos sirviera como borrador para su agrupamiento.

b) DISPOSICIÓN Y TRANSFORMACIÓN DE DATOS: La disposición y transformación de datos ha consistido en la redacción ordenada de los resultados, tanto a través de la presentación

de los datos obtenidos, como de su contraste con un cuerpo teórico de datos que enriquece el estudio y facilitan el análisis individual de los resultados.

La disposición de los datos obtenidos se ha realizado a través de la determinación de categorías y subcategorías que han ido surgiendo a lo largo del análisis y que han favorecido la presentación de los datos, pudiendo distinguir las siguientes categorías y subcategorías:

-El uso de la libertad en el contexto educativo, participación y autogobierno: Consejo Escolar, cauces de participación del alumnado, de las familias del alumnado, del profesorado, del personal de administración y servicios, participación bidireccional centro-entorno, y participación en el currículo educativo.

-La búsqueda de la igualdad en el contexto educativo: la diversidad y el valor de la misma, éxito y fracaso escolar, medidas de atención a la diversidad, igualdad en la construcción y desarrollo del currículo educativo.

c) OBTENCIÓN DE RESULTADOS, REFLEXIÓN FINAL Y PROPUESTAS DE MEJORA: Los resultados son el fruto de la descripción, la interpretación y el análisis de los datos, presentados a través de las categorías y las subcategorías anteriormente señaladas, las cuales favorecen el orden, la lectura y el análisis individual de los datos ofrecidos. Tras ellos se ofrecen unas reflexiones finales y personales sobre los principales resultados obtenidos, y unas propuestas de mejora atendiendo a dichos resultados.

5.2.6. CALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN

“El rigor de la investigación consiste en el grado de certeza de sus resultados, es decir, del conocimiento que ha producido” (Bisquerra, 2004: 287). En una investigación cualitativa, el conocimiento científico construido debe cumplir con cierto rigor que avale la calidad de la investigación a pesar de que dicho conocimiento parta del estudio de un contexto particular e integre descripciones y narraciones realizadas a partir de las percepciones de los protagonistas.

Los criterios generales de calidad a tener en cuenta en dicha investigación cualitativa son: adecuación teórico-epistemológica, credibilidad, transferibilidad, dependencia, confirmabilidad y relevancia (Bisquerra, 2004; Imbernón, 2007; Ruiz, 2012; Rodríguez, Gil y García, 1999; y Vázquez, 2006). Teniendo en cuenta las limitaciones de la investigación, y de acuerdo con dichos criterios puede decirse que:

-La teoría ha contribuido a justificar el objeto de estudio, a facilitar la comprensión de la investigación, a situar ideológicamente los principios y características de la escuela democrática, y a facilitar el análisis de los resultados obtenidos.

-La credibilidad tan sólo puede avalarse objetivamente a través de la triangulación de datos, siendo varias las fuentes utilizadas: la observación, las conversaciones informales con el profesorado, las entrevistas semiestructuradas con el profesorado, los grupos de discusión con el alumnado y con madres del alumnado, y el análisis del Plan de Centro.

-La descripción de la metodología, el contexto y los resultados permite que la investigación pueda reproducirse en un contexto similar al expuesto y comparar los resultados obtenidos, teniendo en cuenta que no es posible replicar un estudio de caso de carácter cualitativo.

-Siendo imposible la neutralidad del investigador, es preciso explicitar su adhesión a los principios de la educación democrática expuestos a través de los fundamentos teóricos.

-Las notas y el diario de campo, el audio de las entrevistas y grupos de discusión, y el Plan de Centro del IES La Caleta, quedan a disposición de los evaluadores del presente trabajo.

Por otra parte, las principales limitaciones a la hora de abordar la investigación y presentar el informe han sido, el escaso tiempo de permanencia en el centro educativo en relación al objeto de estudio; la escasa experiencia en materia investigadora por parte del investigador; la escasez de recursos materiales y humanos; y las limitaciones formales de espacio para la presentación del informe de investigación.

Por último, en el apartado ético, hay que destacar que la entrada del investigador al centro educativo fue aprobada por la Comisión permanente del Consejo Escolar como órgano de representación de todos los sectores de la comunidad educativa del IES La Caleta; que todos los docentes del centro y los alumnos y alumnas con los que se interactuaba en las aulas conocían la labor que el investigador estaba llevando a cabo, siendo consentida y aprobada por todas las partes en el momento de la observación; que en todo momento los participantes en las entrevistas y los grupos de discusión dieron su consentimiento para que el audio fuese grabado, siendo informados con antelación de que dichas grabaciones tan sólo tendrían un fin investigador y que se aseguraba su anonimato; y finalmente, se ha procurado interferir en la vida del centro lo menos posible con el fin de no perturbar su normal funcionamiento.

Debe aclararse además que se ha estimado explicitar el nombre del centro educativo pues, al tratarse de un instituto de educación secundaria de titularidad pública, se considera que no existe razón ni motivo para que cualquier ciudadano no tenga conocimiento de lo que en él sucede, no bajo el argumento zafio y recurrente relacionado con la contribución económica a lo público a través de los impuestos, sino porque se considera realmente importante que cualquier persona pueda comprobar el tipo de formación que reciben los jóvenes ciudadanos desde la educación pública. Por supuesto, la identidad de las personas que han participado en la investigación queda preservada en todo momento, siendo los nombres adjudicados a los docentes mera ficción, y en ningún caso el estudio se centra en situaciones personales de sus participantes.

6. CONTEXTO DE ESTUDIO

“En realidad el procedimiento es bastante simple. Primero usted dispone las cosas en grupos diferentes. Naturalmente, una pila puede ser suficiente, dependiendo de cuanto haya que hacer. Si

usted tiene que ir a alguna parte debido a la falta de medios, este sería el siguiente paso. En caso contrario todo está bien dispuesto. Es importante no embrollar las cosas. Es decir, es mejor hacer pocas cosas a la vez, que demasiadas. De momento esto puede no parecer importante, pero las cosas pueden complicarse fácilmente. Un error puede costar caro. Al principio todo el procedimiento parece complicado. Pronto, sin embargo, llegará simplemente a ser otra faceta de la vida. Es difícil prever un fin o una necesidad de esta tarea en el futuro inmediato, pero nunca se sabe. Cuando el procedimiento se ha completado se dispone de nuevo el material en grupos diferentes. Luego pueden colocarse en sus lugares adecuados. Eventualmente pueden usarse de nuevo y todo el ciclo completo se repite. Sin embargo, esto es parte de la vida” (Bransford y Johnson 1973: 400).

¿Acaso podría afirmarse, sin más datos de los que se tienen, a qué hace referencia el texto anteriormente expuesto? Parece tarea difícil, pues no se dispone de uno de los elementos esenciales para la comprensión del mismo, el contexto. En todo caso, con el objeto de saciar su curiosidad, se aclarará que tan sólo se trataba de un simple lavado de ropa, y se procederá a la contextualización del caso que aquí nos trae para una mayor comprensión de éste.

6.1. LOCALIZACIÓN

El Instituto de Educación Secundaria La Caleta es un centro educativo situado en pleno centro histórico de la ciudad de Cádiz, concretamente en el número 107 de la calle Sagasta, en el corazón del popular y carnavalero Barrio de la Viña, cercano a la playa de La Caleta. Como curiosidad, el edificio, que data de 1974, está construido donde antaño se localizara el antiguo Convento de Capuchinos de la capital gaditana y que posteriormente pasara a ser manicomio. Además, al lado del mismo se encuentra la Iglesia de Santa Catalina, iglesia donde Murillo cayó mientras pintaba los desposorios de la Santa que da nombre al templo, lo cual provocaría meses más tarde la muerte del célebre pintor.

6.2. EDIFICIO Y ESPACIOS

El recinto que alberga al IES La Caleta tan sólo posee un edificio de dimensiones reducidas y espacios limitados, aunque con amplios pasillos, compuesto por tres plantas y un sótano, así como dos pequeños patios, uno de entrada y otro de recreo, cuyas dimensiones son escasas.

De manera general, la planta baja acoge la conserjería, la dirección, la jefatura de estudios y la secretaría, el aula de música, el laboratorio de idiomas, los aseos del profesorado y del alumnado, el aula de audiovisuales, un aula TIC de informática, el cuarto de la limpieza, la biblioteca y cuatro aulas ordinarias; la primera planta alberga la sala del profesorado, el departamento de orientación, el departamento y aula de plástica y dibujo técnico, el salón de actos, el aula de diversificación, aseos para el alumnado, y siete aulas ordinarias; en la segunda planta se encuentra el multidepartamento, un aula de desdoble, el departamento de física y química, el departamento de ciencias naturales, que a su vez es laboratorio y aula para el taller de cocina, cinco aulas ordinarias, un aula TIC y los aseos para el alumnado; y por último, en el sótano está situado el departamento de Educación Física y el

gimnasio, un aula TIC y el aula de tecnología. Pero más allá de los espacios y recursos de los que dispone el centro, algunos detalles a señalar en referencia a los mismos son los siguientes:

- Las puertas de todas y cada una de las aulas y espacios del centro permanecen en todo momento cerradas desde el exterior, tan sólo es posible abrirlas desde el interior o con llave, a la que el alumnado no tiene acceso.

- Las aulas ordinarias poseen unas taquillas para el alumnado que fueron compradas con el dinero del Concurso Nacional de Buenas Prácticas de Convivencia del año 2007, dinero que fue destinado a tal fin por decisión del alumnado en un acto de participación democrática.

- Algunas de las aulas, como por ejemplo el aula de diversificación, u otras donde el número de alumnos y alumnas es algo mayor, resultan poco espaciosas.

- Los libros que componen la biblioteca del centro se encuentran perfectamente organizados para facilitar la búsqueda de ejemplares, y ésta posee una estantería de novedades que se renueva con cierta asiduidad. Además, la decoración de la biblioteca favorece un clima adecuado y relajado.

- El limitado espacio del que se dispone obliga a desarrollar el taller de cocina en el laboratorio de ciencias naturales.

- El gimnasio posee una ventilación deficiente, poco adecuada para la actividad física.

- Los pasillos y zonas comunes poseen una decoración abundante compuesta principalmente por trabajos del alumnado, pudiendo destacar el rincón de las letras y el rincón de las ciencias, problemas de lógica que plantea el departamento de matemáticas en el que cualquier alumno o alumna puede participar aportando sus respuestas, pequeños textos y poemas, trabajos manuales alusivos al carnaval, una exposición de fotografía matemática, trabajos alusivos al Bicentenario de la Constitución de 1812, un gran móvil que tiene como temática la cultura de paz, etc.

6.3. HISTORIA

El IES La Caleta nació durante el curso 1986/87 como Extensión del Instituto de Bachillerato Santa María del Rosario, alojándose junto a otras instituciones educativas en el que hoy día se conoce como edificio Valcárcel. Con el tiempo, dicha extensión pasó a constituirse como institución educativa independiente, sin embargo, no fue hasta el año 2000 cuando se le asignó un edificio propio, trasladándose al antiguo colegio Bartolomé Esteban Murillo, edificio que ocupa actualmente.

Aquellos no fueron buenos años para el instituto en materia de convivencia escolar. El propio profesorado no estaba dispuesto a tomar la dirección del centro y la responsabilidad que suponía dicho cargo, de manera que personal ajeno al mismo recibió el encargo por parte de la Delegación de Educación de asumir la dirección del instituto.

La imagen que el centro transmitía a su entorno no era nada buena, incluso el número de matriculaciones en centros de educación primaria adscritos al instituto disminuyeron. La línea roja se traspasó definitivamente cuando uno de los alumnos del centro, junto a dos chicos del barrio, agredieron al conserje, alertando a la comunidad educativa que se vio en la obligación de reaccionar ante tal hecho decisivo.

Fue a partir de ese instante, impulsados en un primer momento por la dirección externa propuesta por la Delegación de Educación, y posteriormente por un equipo directivo compuesto por profesores y profesoras del propio centro, cuando decidieron tomarse una serie de medidas encaminadas a la mejora de la convivencia: cambios organizativos y mayores cauces de participación del alumnado en la vida del centro, formación del profesorado y el alumnado en la prevención y resolución pacífica de conflictos, medidas curriculares, apertura del centro al barrio y a las familias, etc. (Martínez, 2008; Miguens, 2008).

Estos cambios sustanciales llevaron al centro a ganar en el 2007 el Primer Premio del Concurso Nacional de Buenas Prácticas de Convivencia en la categoría de centros públicos de educación secundaria, lo cual supuso un verdadero revulsivo en el instituto y un cambio de imagen del mismo en su entorno (IES La Caleta, 2007).

A partir de entonces, los distintos cambios en la dirección del centro y la fluctuación del personal docente interino han supuesto un cambio en la filosofía educativa del instituto, que se desvía, en parte, de las medidas que se tomaron años atrás y que llevaron a la mejora de la convivencia escolar.

6.4. CONTEXTO SOCIO-ECONÓMICO Y CULTURAL

El nivel socio-económico del barrio en el que se sitúa el centro no es más que el reflejo de la situación que se vive en la ciudad de Cádiz y en el conjunto de la provincia, agravado por la situación social, económica y cultural de un barrio humilde e históricamente desfavorecido en cuanto a parámetros sociales, económicos y culturales.

La tasa de desempleo a nivel provincial alcanzó durante el primer trimestre de 2012 la escalofriante cifra del 36,37% (INE, 2012a), siendo ésta una de las cifras más altas de desempleo a nivel mundial (Nachett, 2012), y durante el segundo trimestre del mismo año marcaba valores del 34,51% (INE, 2012b). Según el Proyecto Educativo, el nivel económico de Cádiz capital y Cádiz provincia, entendido como estrato de renta disponible por habitante, se ha situado en estos últimos años en el nivel 2 en una escala que va del 1 al 10, en la cual el número 1 corresponde al nivel de renta más baja (IES La Caleta, 2011). Además, la ciudad de Cádiz, siguiendo la tendencia de los últimos años, continúa perdiendo población debido a la emigración y al descenso de la natalidad, de manera que, a 1 de enero de 2011, la cifra oficial de habitantes era de 124.892 (Ministerio de economía y hacienda, 2011: 138.419).

En este contexto socio-económico general, el IES La Caleta acoge a alumnado procedente de los barrios de La Viña, El Balón, y una parte del Barrio de Santa María, siendo estas zonas unas de las más deprimidas de la ciudad, con unas tasas de paro superiores incluso a las de la media de Cádiz, una calidad de vida alejada de los estándares europeos, alta densidad de población, y niveles acusados de precariedad en la vivienda.

De esta forma, desde el Proyecto Educativo se señala a la insalubridad de las casas, a las escasas rentas familiares, a la precariedad laboral, a los deficientes hábitos alimenticios, a las carencias afectivas y a las habituales situaciones de desintegración familiar, así como a la escasez de recursos sociales y culturales organizados e institucionalizados para la comunidad, como algunos de los principales déficits que se ponen de manifiesto en esta zona de la ciudad.

Todos estos factores económicos, sociales y culturales tienen una incidencia directa sobre el alumnado que el centro acoge, lo cual lleva a la institución educativa a relacionarlos con problemas de inadaptación, absentismo escolar y trastornos de conducta, por lo que el centro adopta el Plan de Compensación Educativa de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, por el cual se toman una serie de medidas y actuaciones, de carácter compensador, dirigidas al alumnado que por diversas circunstancias personales o sociales se encuentra en situación de desventaja para el acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo.

En general, los alumnos y alumnas presentan una clara desventaja escolar, puesto que un alto porcentaje del alumnado de la ESO manifiesta algún tipo de dificultad en el aprendizaje o de retraso escolar, así como carencias importantes en las áreas instrumentales y en las estrategias de aprendizaje, todo ello asociado a un entorno sociocultural desfavorecido. A su vez también se encuentran escolarizados un alto porcentaje de alumnos y alumnas que presentan necesidades educativas especiales (NEE) en mayor o menor grado, con problemáticas cuya etiología y síntomas son muy variados (trastornos por déficit de atención e hiperactividad, trastorno disocial, trastorno general del desarrollo, discapacidad intelectual leve, dificultades de aprendizaje, síndrome de Down).

Este tipo de alumnado ha repetido curso en primaria y/o secundaria, y sus dificultades de aprendizaje y retraso escolar suelen venir asociadas a una problemática social, familiar y económica como puede ser, la precariedad laboral en el entorno familiar, situando a la unidad familiar en los umbrales de pobreza; la desestructuración familiar con repercusión en los menores; problemas relacionados con toxicomanías; y un entorno cultural y educativo pobre.

El centro acoge un total de unos 350 alumnos y alumnas, de los cuales 265 estudian Educación Secundaria Obligatoria y los 85 restantes estudian Bachillerato. Pues bien, de los 265 alumnos y alumnas que cursan la ESO, 39 son alumnos y alumnas con NEE, 12 cursan Programa de Diversificación Curricular en 3º de ESO y otros 12 en 4º de ESO.

En cuanto al personal del que dispone el centro, hay que señalar que el claustro de profesorado está compuesto por 40 docentes de los cuales 28 son de plantilla orgánica y el resto profesorado en diferentes situaciones administrativa, a los cuales hay que sumar el personal de

administración y servicios, compuesto por una administrativa, tres conserjes y cuatro limpiadoras (IES La Caleta, 2011).

6.6. LÍNEAS DE ACTUACIÓN

En IES La Caleta se imparten los dos ciclos de Educación Secundaria Obligatoria, así como el Bachillerato científico-tecnológico y social-humanístico, encontrando tres grupos de 1º de ESO, cuatro grupos de 2º de ESO, tres grupos de 3º de ESO, dos grupos de 4º de ESO, a los que sumar los Programas de Diversificación Curricular en 3º y 4º de ESO, dos grupos de 1º de Bachillerato y dos grupos de 2º de Bachillerato.

El centro, como organización e institución educativa, se marca una serie de fines y objetivos generales reflejados en su Plan de Centro que deben guiar las actividades que tienen lugar en el instituto. Estos fines generales son: “el pleno desarrollo de la personalidad del alumno o alumna; la formación en el respeto a los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia; la adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, así como conocimientos científicos, técnicos, humanísticos y estéticos; la capacitación para el ejercicio de actividades profesionales; la formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural; la preparación para participar activamente en la vida social y cultural; y la formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos” (IES La Caleta, 2011).

Además de a través de las distintas áreas que se imparten, tanto obligatorias como optativas, que buscan alcanzar los objetivos señalados anteriormente, el centro lleva a cabo una serie de actuaciones educativas a través del desarrollo de una serie de planes y proyectos que marcan la línea de actuación del instituto. Entre los planes y proyectos se encuentra el Plan de Apertura, el Plan Escuela TIC 2.0, el Plan de Compensación Educativa, el Plan de dinamización de la biblioteca, el Plan de Igualdad de Género, el Proyecto Agenda Escolar, el Programa Forma Joven, y el Programa de Acompañamiento.

6.7. ORGANIZACIÓN DEL CENTRO Y NORMAS BÁSICAS

Por último hay que señalar que el gobierno del IES La Caleta, como el de cualquier otro centro público de Educación Secundaria, recae por un lado sobre el Equipo directivo, compuesto por la dirección, la jefatura de estudios y la secretaría, y por otro lado sobre los órganos colegiados de gobierno, es decir, el Consejo Escolar y el Claustro de profesorado. La organización del centro se completa a través de los órganos de coordinación docente, el equipo de evaluación, la comisión de convivencia, así como a través de distintas figuras y órganos de representación de los distintos sectores de la comunidad educativa que serán objeto de análisis en el apartado siguiente.

Las normas de carácter general que rigen la vida del centro educativo, todas ellas en coherencia con lo establecido por la legislación (Consejería de Educación de Andalucía, 2010a, 2010b), son las siguientes (IES La Caleta, 2011):

-Respeto mutuo entre todas las personas, tanto en lo físico como en el trato verbal, gestual, etc. y en lo que concierne a su trabajo específico. Esto implica no sólo esforzarse por no causar daño a los demás o estar dispuesto a repararlos, sino preocuparse por su bienestar.

-Cuidado y respeto del edificio y de todos los materiales de que dispone el Centro. El respeto y el aprecio por las personas incluyen también el cuidado de las cosas, especialmente de las públicas que están al servicio de todos y, por tanto, nos pertenecen por igual.

-Cumplimiento responsable del trabajo y de las funciones encomendadas.

-Puntualidad en los horarios de cada persona. En una organización compleja, la impuntualidad entorpece y distorsiona el trabajo de los demás.

-Conocimiento y cumplimiento de las normas establecidas en el Reglamento de Organización y Funcionamiento y en el Plan de Convivencia del Instituto.

Ahora sí, teniendo en cuenta el contexto del caso objeto de estudio, se precederá a la presentación de los resultados fruto de la investigación.

7. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

“Si queremos que las escuelas perpetúen el orden actual con las adiciones que le permitan realizar mejor lo que ya se hace... está indicado un tipo de método intelectual o ciencia. Pero, si concebimos que es deseable un orden social diferente del presente, en calidad y orientación, y que las escuelas deben luchar para educar con la vista puesta en el cambio social, preparando a individuos no complacientes con lo que ya existe y equipados con deseos y habilidades que les ayuden a transformarlo, la ciencia de la educación necesita un contenido y un método diferentes” (Dewey; cit. por Westbrook, 1991: 502; cit. por Carr, 2002: 142).

7.1. INFORME DE CASO

A continuación se exponen los principales resultados obtenidos durante la investigación, presentados en dos grandes categorías relacionadas con los principios democráticos: el uso de la libertad en el contexto educativo, participación y autogobierno; y la búsqueda de la igualdad en el contexto educativo.

7.1.1. EL USO DE LA LIBERTAD EN EL CONTEXTO EDUCATIVO: PARTICIPACIÓN Y AUTOGOBIERNO

Esta gran categoría queda dividida en subunidades que dan respuesta a la misma y que favorecen la comprensión de los resultados, pudiendo distinguir las siguientes subcategorías: El Consejo Escolar, los cauces de participación a nivel de centro del alumnado, sus familiares, el

profesorado, y el personal de administración y servicios, la participación bidireccional entre el centro y su entorno, y por último la participación en el currículo educativo.

a) EL CONSEJO ESCOLAR: El Consejo Escolar constituye uno de los órganos colegiados de gobierno del instituto a través del cual participan los distintos sectores de la comunidad educativa. Lo forman el director, a su vez presidente del mismo; el jefe de estudios; ocho profesores y profesoras del centro elegidos por dos años por el claustro de profesorado; cinco familiares del alumnado, uno de ellos asignado por el AMPA del instituto y el resto elegidos por dos años por el sector de familiares; cinco alumnos y alumnas elegidos por dos años por el resto de compañeros y compañeras del centro; uno de los conserjes como representante del personal de administración y servicios; un representante del ayuntamiento; y la secretaria del centro que ejerce como tal, con voz pero sin voto.

De manera ordinaria, el Consejo Escolar se reúne durante el primer trimestre, tras la primera y segunda evaluación, y a final de curso, aunque a lo largo de éste puede convocarse tantas veces como sea necesario. El único requisito para que dichas convocatorias sean válidas es que al menos el 40% de sus miembros con derecho a voto estén presentes, por lo que se procura que las convocatorias se realicen en las fechas que mejor conviene a la mayoría de sus integrantes (IES, La Caleta, 2011).

Si bien las funciones del Consejo Escolar quedan establecidas en el artículo 51 del Decreto 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria (Consejería de Educación de Andalucía, 2010a), en la práctica y en palabras de Alejandro, la labor del Consejo Escolar y sus consejeros *“es visar la labor del equipo directivo, y después, hacer las propuestas que vean convenientes, aunque sobre todo son los padres quienes proponen actividades. Los alumnos podrían proponer cosas, pero la verdad es que proponen pocas. El año pasado los consejeros votaron el ROF (reglamento de organización y funcionamiento) pero no propusieron nada nuevo. Cuando se lleva un documento al Consejo Escolar, un documento que presenta el equipo directivo, el claustro de profesores, o un tema que haya surgido, normalmente ya el equipo directivo o los profesores lo hemos estudiado a fondo. Se envía el documento a todos, por ejemplo el ROF, para que lo revisen, lo que pasa es que son documentos muy trabajados por la experiencia y por el tiempo. Este es un centro que ya tiene veinticinco años, entonces no son documentos que tengan que inventarse de cero. Hay documentos, legislación, y los profesores tenemos experiencia, y el margen de participación y modificación en el documento es poco. ¿Qué van a cambiar?”* (ED1) De tal manera que, salvo la presentación de algunas propuestas por parte de los consejeros, la principal función del Consejo Escolar es refrendar las decisiones tomadas por el equipo directivo en materia presupuestaria y de gobierno, si bien pudiera no hacerlo.

A través de la observación de una de las sesiones de Consejo Escolar, se pudo constatar cómo se aprobaban documentos propuestos por el equipo directivo sin que fueran debatidos, cuestionados, apoyados mediante el diálogo o sometidos a deliberación; y cómo los padres y madres consejeros presentaban un Proyecto de Coeducación propuesto por el AMPA que quedaba aprobado en las

mismas circunstancias que las propuestas anteriores. También es cierto que el alumnado y sus familiares se manifestaban mucho más interesados y reflexivos por algunos de los temas allí tratados de lo que se mostraban los profesores y profesoras durante la reunión del claustro de profesorado previa al Consejo Escolar, y en la que se trataron básicamente los mismos asuntos.

Si bien una de las madres miembro del AMPA afirma que *“tienen fuerza en el Consejo Escolar, porque si hay algún asunto importante y nos ponemos de acuerdo todos los representantes del Consejo menos los profesores, nuestros votos son más”* (GDM), también es cierto que, atendiendo exclusivamente a una cuestión de procedimientos, el número de representantes, el cual queda establecido por ley, no es proporcional al número de individuos que componen los distintos sectores a los que representan, por lo que no existe igualdad en la representación en dicho órgano de gobierno. Si a ello sumamos que los consejeros se limitan básicamente a confirmar, aprobar, ratificar, certificar, suscribir, autorizar, consentir, permitir, o como mucho a modificar, en vez de a proponer, formular, promover, plantear, iniciar y suscitar, ¿hasta qué punto, por tanto, el Consejo Escolar es un órgano participativo, representativo y democrático?

Por último, hay que señalar que del Consejo Escolar se derivan la comisión permanente del Consejo Escolar y la comisión de convivencia, así como el equipo de evaluación.

La comisión permanente del Consejo Escolar está integrada por el director, el jefe de estudios, la secretaria, con voz pero sin voto, así como por un profesor o profesora, una madre o padre del alumnado, y un alumno o alumna, elegidos por los representantes de cada uno de los sectores que conforman el Consejo Escolar. Dicha comisión se reúne cada vez que la convoca el director o cuando lo solicitan al menos dos de los miembros de la misma, quedando válidamente constituida cuando están presentes el director, la secretaria y al menos dos miembros más. La comisión permanente se encarga de asuntos de urgencia o de aquellos cuya magnitud no haga necesario convocar al Consejo Escolar, así como de otros cometidos que el reglamento de organización y funcionamiento del centro establece.

La comisión de convivencia queda integrada por el director, que ejerce su presidencia, el jefe de estudios, la secretaria, con voz pero sin voto, así como por dos profesores o profesoras, dos familiares del alumnado, uno de ellos el consejero designado por el AMPA, y dos alumnos y alumnas, elegidos por los representantes de cada uno de los sectores que conforman el Consejo Escolar. Se reúne al menos una vez por trimestre a lo largo del curso, así como cada vez que la convoca el director o cuando lo solicitan al menos dos de los miembros de la misma, quedando válidamente constituida cuando están presentes el director, la secretaria y al menos tres miembros más. La comisión de convivencia, como es de prever, se encarga de los asuntos relacionados con la convivencia escolar, entre ellos mediar en los conflictos planteados y adoptar medidas preventivas que garanticen el cumplimiento de las normas y los derechos de todos los miembros de la comunidad educativa, aunque en ningún caso posee potestad para sancionar, pues dicha autoridad la posee, según la gravedad del caso, el profesorado y la dirección del centro.

Por último, el equipo de evaluación se encarga de la autoevaluación del funcionamiento del instituto, de los programas que desarrolla, de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de los resultados de su alumnado, así como de las medidas y actuaciones dirigidas a la prevención de las dificultades de aprendizaje, la cual se plasmará al finalizar el curso en una memoria de autoevaluación. Lo componen el equipo directivo, el jefe del departamento de formación, evaluación e innovación educativa, la jefa del departamento de actividades complementarias y extraescolares y un representante de cada uno de los distintos sectores de la comunidad educativa elegidos por el Consejo Escolar de entre sus representantes (IES La Caleta, 2011).

b) CAUCES DE PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO A NIVEL DE CENTRO:

Además de a través de los representante en el Consejo Escolar, el alumnado del IES La Caleta posee otros causes de participación que se describen a continuación.

Delegado o delegada de grupo: Cada uno de los grupos que conforman el instituto posee como representante del mismo un delegado o delegada y un subdelegado o subdelegada que sustituye al primero o primera en su ausencia, además de colaborar con él o ella. Dichos cargos son elegidos durante el primer trimestre del curso, antes del 15 de octubre. Su elección se lleva a cabo en el aula habitual del grupo, en horario de tutoría y ante la presencia del tutor o tutora y al menos 2/3 del alumnado del grupo. Antes de la elección, el tutor o tutora lee las funciones de los cargos a elegir, así como las causas de su cese. La mesa electoral queda constituida por el tutor o tutora, que la preside, por el alumno o alumna de menor edad que ejerce de secretario, y el alumno o alumna de mayor edad que actúa como vocal. La votación es nominal y secreta, y pueden elegir y ser elegidos todos los alumnos y alumnas del grupo, aunque pueden presentarse candidatos concretos y candidatas concretas si así lo desean, debiendo exponer éstos y éstas los motivos de su decisión.

En cada papeleta tan sólo puede escribirse el nombre de un alumno o alumna, anulándose aquellas en las que figure más de un nombre, de tal manera que el alumno o alumna que recibe mayor número de votos es designado como delegado o delegado del grupo, y quien le siga en número de votos será nombrado subdelegado o subdelegada. En caso de empate se realiza una nueva votación entre las personas empatadas a votos. Tras ello se levanta acta de la sesión, la cual debe ser firmada por los miembros de la mesa electoral y entregada a la jefatura de estudios. Si existe algún tipo de reclamación contra el proceso, ésta se presenta a la jefatura de estudios en el plazo máximo de dos días desde la celebración de la elección.

Según el reglamento de organización y funcionamiento del instituto, las funciones que desempeña el delegado o delegada, o el subdelegado o subdelegada en su ausencia son las siguientes: colaborar con el profesorado en los asuntos que afecten al funcionamiento del grupo y, en su caso, trasladar al tutor o tutora las sugerencias y reclamaciones del grupo al que representan; convocar al grupo para recabar opiniones y sugerencias y trasladarlas a otras instancias o para informar de los temas tratados en otras reuniones, pudiendo utilizar para ello, siempre de acuerdo con su tutor o tutora, la hora de tutoría; asistir a las sesiones de la 1ª y 2ª evaluación junto con el subdelegado o subdelegada del grupo, en la que expondrán las conclusiones de la correspondiente sesión de tutoría en la que se haya analizado la marcha general del grupo durante el período

correspondiente; hacer de intermediario entre el alumnado y el profesorado del grupo; recabar información del profesorado de guardia cuando, transcurridos 10 minutos desde el comienzo de la clase, no haya acudido al aula ningún profesor o profesora; asistir a las reuniones a las que se le convoquen; y comunicar cualquier incidencia o anomalía que encuentre en el aula al tutor o tutora a la mayor brevedad posible.

Además, los delegados y delegadas no pueden ser sancionados por su ejercicio como portavoces del grupo ni como consecuencia de actuaciones relacionadas con el ejercicio de sus funciones.

El delegado o delegada cesa en su cargo al finalizar el curso académico, por conducta gravemente perjudicial para la convivencia, por incumplimiento grave o reiterado de sus funciones como delegado o delegada, cuando la mayoría absoluta del grupo lo solicite al tutor o tutora, mediante informe razonado y una vez oída la persona interesada, o por renuncia razonada presentada ante el tutor o la tutora y aceptada por el director o directora del centro. Mientras el cargo quede vacante, hasta la celebración de nuevas elecciones, es el subdelegado o subdelegado quien ostenta dicho cargo (IES La Caleta, 2011).

Junta de delegados y delegadas: La Junta de delegados y delegadas está integrada por todos los delegados o delegadas de grupo y los alumnos y alumnas consejeros en el Consejo Escolar.

Durante la primera reunión del curso, convocada por el director del instituto, se constituye la Junta y se informa de sus funciones. Ésta se reúne al menos una vez al trimestre, así como siempre que la convoca el delegado de centro o lo solicita, al menos, 1/3 de sus miembros. Su convocatoria siempre es comunicada por escrito a la dirección del centro como mínimo 48 horas antes, facilitando la jefatura de estudios el espacio y los materiales necesarios para la celebración de la misma, eso sí, siempre durante los recreos o por las tardes en las que el centro permanece abierto con el propósito de no interrumpir las horas de clase.

Según el reglamento de organización y funcionamiento, las funciones que posee la Junta de delegados y delegadas son las siguientes: elegir, por mayoría simple, al delegado o delegada de centro, así como al subdelegado o subdelegada de centro; informar a los representantes del alumnado en el Consejo Escolar de los problemas de cada grupo o curso; recibir información de los representantes del alumnado en el Consejo Escolar sobre los temas tratados en el mismo; elaborar informes para el Consejo Escolar a iniciativa propia o a petición de éste; elaborar propuestas de modificación del Reglamento de Organización y Funcionamiento dentro del ámbito de su competencia; informar al alumnado de las actividades de dicha Junta; realizar propuestas para el desarrollo de actividades complementarias y extraescolares en el instituto; y otras actuaciones y decisiones que afecten de modo específico al alumnado (IES La Caleta, 2011).

Delegado o delegada de centro: Por su parte, todos los alumnos y alumnas del instituto tienen un representante en la figura del delegado o delegada de centro.

Su elección, que tiene lugar antes del 31 de octubre, se realiza por mayoría simple en votación directa y secreta, siguiendo un procedimiento similar al usado para la elección de delegado o delegada de grupo. Son electores y elegibles todos los miembros de la Junta de delegados y delegadas.

De esta forma, las funciones que se le asignan al delegado o delegada del alumnado del IES La Caleta son las siguientes: convocar y presidir la junta de delegados y delegadas del alumnado; informar a la dirección del centro de los temas tratados y de los acuerdos tomados por la junta de delegados y delegadas del alumnado; coordinar el funcionamiento de la junta de delegados y delegadas del alumnado; asistir, en representación de la junta de delegados y delegadas del alumnado, a las reuniones a las que sea convocado; y colaborar con el departamento de actividades complementarias y extraescolares.

El delegado o delegada de centro puede cesar en su cargo por las mismas causas por las que un delegado o delegada de grupo podrá hacerlo, siendo el subdelegado o subdelegada de centro quien ostenta el cargo de delegado o delegada hasta que se celebran nuevas elecciones (IES La Caleta, 2011).

Asamblea de alumnos y alumnas: El alumnado, a partir del tercer nivel de la ESO, puede constituirse en asamblea durante el horario lectivo siempre que el asunto a tratar sea de carácter educativo y tenga una incidencia directa sobre el alumnado. Ahora bien, el número de horas lectivas dedicadas a tal fin no pueden ser más de tres por trimestre, y el delegado de centro debe comunicar al director con una antelación mínima de dos días, el lugar, la fecha, la hora y el orden del día de la reunión.

A través de las asambleas de alumnos y alumnas es posible convocar movilizaciones, que pueden ser secundadas por el alumnado a partir del tercer nivel de la ESO sin que sean consideradas como conductas contrarias a la convivencia. Ahora bien, en ese caso la inasistencia a clase debe estar motivada por discrepancias respecto a decisiones de carácter educativo, y el delegado de centro ha de presentar por escrito al director del instituto con antelación mínima de tres días a la fecha prevista, un escrito con la fecha, la duración del período de inasistencia y, en su caso, los actos programados, y el listado de alumnos y alumnas (nombre, apellidos, DNI y firma) que apoyan la medida y la secundarán, siendo al menos el 25% del alumnado del centro matriculado en el nivel educativo convocado (IES la Caleta, 2011). A este respecto, durante la estancia en el centro pudo observarse como se recogían firmas entre el alumnado para movilizarse el 10 de mayo de 2012 contra los recortes económicos en materia educativa por parte de la administración.

También pudo observarse por tanto una asamblea de alumnos y alumnas convocada por el motivo anteriormente citado. Durante la asamblea no había presencia de docentes, que seguían impartiendo sus clases a los alumnos y alumnas que no asistían a la misma, estado ésta limitada al alumnado de 4º de ESO y 1º y 2º de Bachillerato. De esta manera, su desarrollo corría a cargo del alumnado, erigiéndose como organizador de ésta el delegado de centro. La reunión se llevó a cabo en el salón de actos, para lo cual se dispusieron los asientos en forma de círculo, invitando con ello

al diálogo entre los compañeros y compañeras. Durante la misma se pidió respeto para todas las opiniones sin excepción alguna, y orden en el turno de palabra. Se animó a todos y todas a participar, a opinar, a ofrecer información y en definitiva a contribuir al desarrollo de la asamblea. En el transcurso de la misma se ofrecieron las razones para la movilización, se analizaron las diferencias entre los servicios públicos y privados, se ofrecieron razones para la defensa de la educación pública, se debatieron las medidas de la administración con respecto a la educación, surgieron críticas a las entidades bancarias, hacia las partidas económicas destinadas, entre otras instituciones, a la Casa Real y la Iglesia Católica, se manifestaron opiniones a favor y en contra de las huelgas y de las acciones violentas en las manifestaciones, etc., y finalmente se animó a los compañeros y compañeras a movilizarse, a la vez que se anunciaron actos simbólicos por parte de los alumnos y alumnas de 1º y 2º de ESO, los cuales vestirían durante el día de la manifestación camisetas verdes y colgarían un gran lazo del mismo color en el edificio del instituto. Dicha asamblea no sólo suponía un acto de participación democrática del alumnado con derecho a la misma, sino también un verdadero acto de aprendizaje significativo, que en definitiva es el objetivo principal de la educación.

Otros cauces de participación: Otros de los cauces de participación que posee el alumnado es un buzón de sugerencias dispuesto junto a la secretaria del centro, el cual puede ser utilizado por cualquier miembro de la comunidad educativa. Por otra parte las sesiones de tutoría que llevan a cabo junto con sus tutores y tutoras, aunque los alumnos y alumnas comentan que la mayor parte de las horas destinadas a ello las aprovechan para adelantar tareas, hacer fichas o estudiar (GDA1 y GDA2). Por último hay que señalar que en la actualidad los estudiantes y algún docente del centro están organizándose para constituir una asociación de alumnos y alumnas que no sólo involucre al alumnado matriculado en ese momento en el instituto sino también a alumnado egresado.

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente algunos alumnos y alumnas expresan que *“la palabra delegado en la clase no es nada”* (GDA1) *“Hay democracia en el instituto para algunas cosas, a veces para elegir la fecha de los exámenes, para elegir al delegado, la elección de representantes del Consejo Escolar, en la junta de delegados se vota si quitar los ordenadores de algunas aulas porque se han estropeado”* (GDA2).

Los alumnos y alumnas que intervinieron en los grupos de discusión piensan que no es suficiente con expresar libremente propuestas y opiniones, pues señalan que *“los profesores no confían en nosotros, ellos pueden decir ‘proponer lo que queráis’ pero al final se va a hacer lo que ellos quieran. Te escuchan pero no te tienen en cuenta”*. *“Democracia es escuchar a todos y que todas las opiniones tengan el mismo peso”*. *“Nosotros lo que pedimos es que lo que digamos se nos tenga en cuenta, tanto como las sugerencias de otro profesor. Es verdad que somos alumnos y no tenemos la misma madurez, pero hay muchas ideas que son maduras”* (GDA1). Otros de los alumnos durante la conversación piden que *“cuando hablemos no sea un grito mudo, que se nos escuche, que cuando propongamos algo para cambiar el sistema de enseñanza se nos escuche”*, pero manifiestan que *“por mucho que nosotros hablemos, siempre va a prevalecer la opinión de los profesores”* (GDA2). *“Si participáramos mejoraría la convivencia y habría un respeto, porque ahora los profesores toman el papel de autoridad, son los policías, ‘yo soy el que mando y el que*

decide”. “Los profesores tienen prejuicios con respecto a los alumnos, no tiene el mismo valor lo que yo diga que un alumno que saque dieces, y en eso consiste la democracia, que el valor de lo que dice uno es igual a lo que dice otro. Por la nota que saque una persona no tiene por qué ser su idea mejor que la de otro” (GDA1).

La falta de confianza que expresa el alumnado por parte de los profesores y profesoras, queda en algún caso ratificada por el propio profesorado. Así Alejandro expresa que *“tú imagínate, por ejemplo con respecto al ROF, que vienen los alumnos y dicen ‘no quiero que los padres firmen la agenda o se enteren de una inasistencia. Bueno, es una opinión, una propuesta, pero hemos puesto esa norma porque hay una ley que manda’* (ED1). Señala también Esther que *“a los niños les cuesta mucho hablar de lo que realmente es importante, e intentan evitar hablar de temas importantes en tutoría. La participación en ellas queda supeditada al profesor, que es quien da pie o no a que se participe”* (ED5). De esta forma, el profesorado entrevistado mayoritariamente admite que la participación del alumnado es escasa y que sería positivo que ésta fuera mayor, pero ¿se motiva y educa al alumnado en este sentido?

De la necesidad de dicha formación son conscientes los profesores y profesoras del centro. Comenta Alejandro que *“también a los chavales hay que enseñarles a participar. A veces se tratan temas muy técnicos que los chavales no saben que son* (en referencia a los temas tratados durante el Consejo Escolar). *Para la elección de delegado se realiza una pequeña charla previa. Después, a través de la junta de delegados se les enseñan los derechos y deberes que les otorga la ley. Los consejeros también tienen una especie de tutoría, y a los alumnos se les preparan para las elecciones al Consejo Escolar, aunque la preparación de los consejeros es día a día en el Consejo”* (ED1). Por su parte Esther afirma que, *“salvo algunos, padres y alumnos no tienen conciencia de pertenecer a un grupo, no hay conciencia de comunidad y veo complicado que se conciencie desde aquí. No es sólo darles voz, sino que habría que tener una formación cívica de base antes de entrar en el instituto. Es una cuestión de cultura y también de adolescencia, pues en estas edades la mayoría de ellos no saben lo que quieren, o no quieren nada, o lo quieren todo. No es tratarlos como tontos, pero para escucharlos hay que educarlos antes* (ED5). A este respecto piensa Felipe que *“no hay una cultura de participación, yo creo que en este y en todos los centros. Una de las funciones que tiene la educación es educar en pautas democráticas, cómo se participa, cómo se interviene, qué causas existen, cómo se tolera al otro, pero los alumnos no emplean mucho eso. Es necesario que poco a poco se vayan educando en la costumbre de eso”*(ED6I), y apunta además que *“yo si tengo que decir algo sobre los alumnos es que veo cierto desinterés en ese aspecto, ya decíamos antes, en parte porque no tienen esa cultura, y en segundo lugar porque de todas maneras igual no les interesa”* (ED6I); lo cual apoya también Esther al afirmar que *“muchas veces dicen que no se les da vela en el entierro pero es que no la quieren. Muchas veces no están dispuestos, de hecho, las actividades extraescolares y complementarias debo hacerlas en el horario escolar, pues si organizo las actividades por la tarde no viene nadie”* (ED5).

Y es que los propios alumnos y alumnas son conscientes de que tomar decisiones y asumir responsabilidades exige un esfuerzo, un esfuerzo que algunos consideran que no va a ser recompensado al comentar que *“no nos vamos a reunir y hacer el esfuerzo para que no se nos*

tenga en cuenta” (GDA1). Otro directamente confiesa que *“el trabajo en sí de nosotros forzarnos, reivindicar, hablar en el debate, es un esfuerzo. Se quiere participar y decidir, pero nadie quiere esa responsabilidad, ni hacerse cargo, ni hacer ese esfuerzo”* (GDA2). Y es que por supuesto participar democráticamente es un derecho, que en muchos casos no viene dado sino que hay que conseguirlo, al que todos estamos dispuestos a acogernos, pero como tal conlleva deberes, en este caso una responsabilidad ciudadana que muchos adolescentes aún no están dispuestos a asumir, pero cuya adquisición debería favorecerse desde el instituto. Un esfuerzo no sólo del alumnado, sino de toda la comunidad educativa, pues comenta Esther que *“hace años estuvo lo de los alumnos ayudantes, pero se fue diluyendo porque no tuvo respaldo, era un ‘trabajazo’, y la persona que lo llevaba lo tuvo que dejar. Pero era un buen proyecto que integraba a chavales que normalmente no eran modelos, era una buena forma de participar”* (ED5).

c) CAUCES DE PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS DEL ALUMNADO A NIVEL DE CENTRO: Los familiares del alumnado, al igual que los propios alumnos y alumnas, quedan representados a través del Consejo Escolar, pero éstos también poseen otros cauces de participación que se exponen a continuación, además de la posibilidad de usar el buzón de sugerencias.

Tutorías: Los familiares del alumnado pueden entrevistarse con el tutor o tutora de sus hijos o/e hijas en la hora semanal que el docente establece a principio del curso académico, siendo tan sólo necesario para ello pedir cita mediante vía telefónica o bien mediante la agenda escolar del alumnado, aunque a través del tutor o tutora pueden solicitar una entrevista personal con cualquier docente del centro, así como con el director o jefe de estudios. A lo largo del curso, los familiares del alumnado también pueden participar en las reuniones de tutoría en grupo que se convocan para tratar temas de carácter general.

Los docentes consideran la tutoría el cauce de participación más utilizado por los familiares del alumnado. Según Alejandro *“las familias se preocupan sobre todo por su hijo individualmente, y el primer paso es visitar a los tutores, tanto a principio de curso como en las sesiones tutoriales. Pero a medida que avanzan los ciclos los padres responden en menor número, aunque depende del grupo. Hay familias más preocupadas y otras con las que no te puedes comunicar”* (ED1). Beatriz piensa a ese respecto que *“el nivel cultural de los padres influye. En este barrio puedes pasarte meses llamándolos para una tutoría y cuesta mucho que vengán. Cuando vienen la mayoría de ellos es porque les tienes que llamar, si no, no vienen”* (ED2). Esther también incide en que a muchos de los padres y madres hay que llamarles para que vayan a hablar de sus hijos, pero piensa que *“la tutoría es el único cauce a través del cual realmente se escuchan a las personas”* (ED5). Prosigue diciendo, *“yo creo que la mayoría de los profesores quieren que participen padres y madres pero no es cuestión de querer, sino de motivación. Otros años, en las tutorías, se ofrecía un cafelito y unas pastas a los padres, como señal de acogimiento, algo casi anecdótico, pero eran pequeños detalles que hacían que se sintieran escuchados y a gusto. No sólo es el hecho de venir porque tu niño va mal”* (ED5).

Y es que según se desprende de las conversaciones, esta suele ser la principal causa por la que el profesorado se pone en contacto con los familiares del alumnado. Señala Felipe que *“la agenda*

se utiliza mucho como instrumento de comunicación con la familia, y no solo se pone lo malo, que aun así suele predominar” (ED6I). Los propios alumnos y alumnas consideran que “las agendas nada más que se utilizan para decir que hemos suspendido y vamos mal. Para que llamen a los padres a tutoría tienes que portarte mal” (GDA1).

¿Y a qué achacan las madres esta despreocupación de las familias por acudir a las tutorías? Pues según ellas, *“los padres, una vez que los niños llegan al instituto se desentienden de ellos. Porque tú puedes tener una situación social baja y preocuparte por la educación de tus hijos” (GDM).*

Padre o madre delegado de grupo: En la primera reunión grupal del curso que mantienen los tutores y tutoras con los familiares del alumnado de su grupo, se elige al padre o madre delegado del grupo, para lo que al menos es necesaria la asistencia del 50% de los padres o madres del alumnado de cada uno de los grupos.

El padre o madre delegada posee, según el reglamento de organización y funcionamiento del instituto, las siguientes funciones: colaborar con el tutor o tutora en diversas tareas que se organicen para el grupo: excursiones, salidas, organización de actividades, etc.; establecer vías de comunicación entre los padres y madres del grupo y el profesorado que imparte clase al grupo a través del tutor o la tutora; establecer vías de comunicación entre los padres y madres del grupo y sus representantes en el Consejo Escolar; establecer vías de comunicación entre los padres y madres del grupo y el AMPA del instituto; y realizar funciones de mediación en la resolución pacífica de conflictos entre el propio alumnado, o las familias, a petición del tutor o la tutora del grupo o del director del instituto (IES La Caleta, 2011).

La figura del padre o madre delegada de grupo es relativamente nueva en el instituto, y en general en todos los centros educativos andaluces puesto que se contempla en la legislación tan sólo desde el curso 2010/2011. Teniendo en cuenta las funciones que se les otorgan, Alejandro llega a afirmar, *“yo no sé para qué sirve un padre delegado” (ED1).*

Asociación de Padres y Madres del Alumnado del IES La Caleta: El AMPA del IES La Caleta se creó en el año 2008, pues por entonces no existía una asociación en el centro que aglutinara a los padres y madres del alumnado. Actualmente la asociación la conforman 7 miembros muy activos que acuden a las reuniones todas las semanas y unos 7 u 8 miembros más que forman parte de la asociación de manera formal.

El AMPA participa principalmente a través de la organización de actividades que propone al centro, la mayoría de ellas relacionadas con la coeducación, ya que mediante la concesión de subvenciones por parte de la Consejería de Andalucía en esta materia han podido ofertar al instituto talleres de cocina, talleres de juegos, de pulseras, de camisetas, una yincana de coeducación, talleres de grafiti, etc., todo ello en coordinación con la dirección y el profesorado. Con dicha subvención han contribuido además a la realización de la agenda escolar que permite la comunicación entre los familiares del alumnado y el profesorado del centro. Las madres del AMPA afirman que *“nos han*

llamado para todo, para hacer talleres, para ayudar en las fiestas, para ayudar en excursiones, siempre que haga falta una persona que no cobre” (GDM).

Por otra parte, en cursos anteriores se han tenido que conformar como empresa para contratar personal para el programa de acompañamiento del alumnado, lo cual no ha sido necesario durante el curso 2011/2012, pues es un docente del centro quien se encarga de dicho programa. Además, según comentan, han mantenido entrevistas con la delegada de educación para manifestar las malas condiciones físicas en las que se encontraba el edificio, han denunciado dicha situación a algún medio de comunicación, y han realizado un reportaje fotográfico de la misma.

El profesorado admite que las madres y padres del AMPA son muy participativos, *“las madres del AMPA son muy colaboradoras, se meten en todo en lo que se les permite meterse”* (ED1) afirma Alejandro. Sin embargo apunta Felipe, *“yo creo que es necesaria más participación. El centro es una comunidad educativa, no son cinco o diez padres. El nivel de participación es muy desigual”* (ED6I).

Aún siendo el AMPA un intermediario entre los padres y madres del alumnado y el Consejo Escolar, las madres admiten que dicho cauce de comunicación no es usado por madres y padres. Según sus componentes, *“los padres, cuando los niños pasan al instituto, se olvidan del AMPA y de lo que es el centro, no hay por parte de ellos ninguna actividad, ninguna opinión ni ningún comentario”* (GDM).

Sin embargo, desde el centro, en la medida de lo posible, se anima a los familiares del alumnado a participar en el AMPA. Al inicio del curso escolar, junto al sobre de matrícula, se adjunta la inscripción al AMPA para que los padres y madres puedan hacerse socios, pero ni aún así parecen animarse. Las madres señalan que *“ni metiendo el papel para que se apunten al AMPA junto con la matrícula, ni invitándolos a café y pastelitos que también lo hemos hecho, nada. Como no traigamos a un ‘boy’ (risas)”* (GDM).

d) CAUCES DE PARTICIPACIÓN DEL PROFESORADO A NIVEL DE CENTRO:

Además de mediante el Consejo Escolar, en el que el profesorado queda representado a través de ocho profesores y profesoras, este sector de la comunidad educativa participa principalmente en la organización, el funcionamiento y el gobierno del instituto a través del otro órgano colegiado de gobierno, es decir, el Claustro de profesorado, así como a través de los órganos de coordinación docente, en este caso con carácter más pedagógico y didáctico.

Claustro de profesorado: El Claustro de Profesorado es el órgano propio de participación del profesorado en el gobierno del instituto que tiene la responsabilidad de planificar, coordinar y, en su caso, decidir o informar sobre todos los aspectos educativos del mismo. Está conformado por todos los profesores y profesoras que trabajan en el centro, es decir, 40 docentes, por lo que teniendo en cuenta que engloba a todos los miembros de dicho sector de la comunidad educativa se constituye como un órgano de carácter asambleario, del cual el director ejerce la presidencia, y la secretaria del centro su secretaría.

De manera ordinaria se reúne durante el primer trimestre, tras la primera y segunda evaluación, y al final del curso, aunque puede ser convocado tantas veces como sea necesario a lo largo del mismo, siempre que el director así lo decida o lo solicite al menos 1/3 de sus miembros (IES La caleta, 2011).

Durante una de las sesiones del Claustro de profesorado, lo más llamativo que pudo observarse fue la falta de diálogo y participación por parte de los docentes. Durante el transcurso de la misma fueron varios los temas tratados por diferentes docentes: se votaron documentos enviados previamente por la dirección del centro; se analizaron estadísticamente los resultados de la segunda evaluación del alumnado por grupos y niveles, la evaluación por parte de los docentes de las propuestas de mejora tomadas tras la primera evaluación, y la convivencia durante el segundo trimestre basándose en el número de apercibimientos y expulsiones; se informó por parte del coordinador del plan de autoprotección de la convocatoria de un curso para la formación del profesorado en equipos de intervención, curso que habían solicitado los propios docentes del centro, y que sin embargo no estaba recibiendo solicitudes por parte de ellos para participar en el mismo; la profesora especialista en pedagogía terapéutica, ante su marcha a final del curso, describió el funcionamiento del Taller de cocina al resto de sus compañeros y las ventajas de la metodología usada en el mismo, e invitó al centro a aprovechar la pequeña cocina de la que dispone para, teniendo en cuenta las características del alumnado, implantar un Programa de Cualificación Profesional Inicial; y por último, el docente del centro que mantiene relaciones con los sindicatos laborales invitó al resto de compañeros a tomar una postura con respecto a los recortes en materia de educación por parte de la administración.

Como puede observarse fueron varios los temas, de temática dispar, que sin embargo no llegaban a despertar el diálogo entre los docentes. La comunicación en todo momento fue unilateral por parte de los profesores y profesoras que tomaban la palabra para tratar los temas señalados anteriormente, pero en ningún momento surgió la conversación y el debate entre los mismos. Es más, una de las docentes allí presentes, para la cual era el primer Claustro de profesorado al que asistía en el centro pues había llegado al mismo tan sólo unas semanas atrás, señalaba ante el resto de compañeros y compañeras la falta de reflexión y escasa disposición para indagar el origen de los problemas y la búsqueda de soluciones a los mismos. Una voz discordante, que posteriormente salía a relucir en un corrillo entre compañeros.

Órganos de coordinación docente: El profesorado, en relación a su labor meramente didáctica, participa a nivel de centro mediante los órganos de coordinación docente. A través de ellos se procura una acción didáctica coordinada entre los distintos profesionales de la educación con el objeto de que el instituto siga una línea educativa coherente en su globalidad. Entre los órganos de coordinación docente encontramos los que a continuación se exponen (IES La Caleta, 2011).

-Equipo técnico de coordinación pedagógica, integrado por el director (presidente del mismo), el jefe de estudios, los titulares de las jefaturas de los departamentos encargados de la coordinación de las áreas de competencias, así como el jefe del departamento de formación, evaluación e

innovación educativa, y la jefa del departamento de orientación. Dicho órgano supone la vía de comunicación didáctica entre el equipo directivo y las áreas de competencias.

-Áreas de competencias, bajo las que se agrupan los distintos departamentos de coordinación didáctica, formando así tres áreas de competencias distintas, el área social-lingüística, el área científico-tecnológica, y el área artística. Estos órganos, a cuyas reuniones acuden los coordinadores de cada uno de los departamentos integrantes de las distintas áreas y que a su vez quedan coordinadas por uno de ellos, resultan la vía de comunicación didáctica entre el equipo técnico de coordinación pedagógica y los departamentos de coordinación didáctica.

-Departamentos de coordinación didáctica, integrados por todos aquellos profesores y profesoras que imparten las enseñanzas que se encomienden al mismo, y cuya jefatura ejerce uno de ellos, siendo estos docentes el último eslabón de la coordinación didáctica. Los distintos departamentos del IES La Caleta son el departamento de cultura clásica, de filosofía, de francés, de geografía e historia, de inglés, de lengua castellana y literatura, el departamento de biología y geología, de física y química, de matemáticas y de tecnología, el departamento de educación física, de educación plástica y visual y de música.

-Tutoría, siendo este el cargo que adopta cada uno de los profesores y profesoras que se encargan de tutorizar a cada uno de los grupos del instituto, habiendo por tanto 18 tutorías en el mismo. Dichos cargos son nombrados por el director del centro.

-Equipos docentes, formados por todos los profesores y profesoras que imparten docencia en un mismo grupo, coordinados todos ellos por el tutor o tutora del mismo. Entre otras funciones se encargan de realizar de manera colegiada la evaluación de cada uno de los alumnos y alumnas. De esta forma, el IES La Caleta cuenta con 18 equipos docentes al contar con dieciocho grupos de alumnos y alumnas.

-Departamento de orientación, compuesto por la profesora dedicada a la orientación educativa, la profesora en pedagogía terapéutica, las profesoras de apoyo por compensación educativa, y los profesores y profesoras que imparten los programas de diversificación curricular, todos ellos coordinados por la orientadora. Si bien la profesora perteneciente a la especialidad de orientación educativa lleva a cabo una serie de funciones en relación a dicha especialidad con respecto a alumnado, familiares y profesorado, una de las principales labores del departamento en su conjunto es la elaboración, puesta en marcha y evaluación del plan de atención a la diversidad del alumnado del instituto.

-Departamento de formación, evaluación e innovación educativa, compuesto por un profesor o profesora de cada una de las áreas de competencia y por la persona que ostente la jefatura del departamento. Sus funciones están relacionadas, tal y como indica su nombre, con la formación del profesorado, así como con la evaluación e innovación educativa en el centro. Destacar que gracias al jefe de dicho departamento fue posible llevar a cabo la investigación que aquí se presenta, puesto que la apertura al centro a un estudiante de un máster de carácter investigador suponía una innovación recibida positivamente por parte del instituto.

-Departamento de actividades complementarias y extraescolares, cuya jefa se encarga de promover, coordinar y organizar la realización de las actividades complementarias y extraescolares en colaboración con los departamentos de coordinación didáctica, la jefatura de estudios, la junta de delegados y delegadas y la Asociación de Madres y Padres del Alumnado del centro.

En general, durante las reuniones de los órganos de coordinación docente presenciadas, pudo observarse como el profesorado se mostraba participativo y colaborativo en su labor didáctica. Se detectó, y se trata tan sólo de una sensación percibida, que todos los docentes participaban al mismo nivel durante las reuniones, pues en definitiva todos y todas actuaban como profesores y profesoras en igualdad de condiciones, al menos presumiblemente, sensación que no se apreció durante la reunión del Consejo Escolar, en la que estaban representados todos los sectores de la comunidad educativa.

Otros cauces de participación: Además de los cauces de participación anteriormente señalados, el profesorado puede reunirse en el centro, sin requisito de número mínimo de asistentes, siempre que lo haga por motivos laborales o con una finalidad educativa, formativa o para tratar temas referentes al centro, aunque en ningún caso podrán celebrarse dichas reuniones en el horario regular del profesorado (IES La Caleta, 2011). A modo de ejemplo puede comentarse que el día 31 de mayo de 2012 el profesorado celebró durante la hora del recreo una asamblea-desayuno en la que se comentaron las acciones y movilizaciones que desde el centro se llevarían a cabo, de manera individual y en coordinación con otros centros educativos de la ciudad de Cádiz, en contra de los recortes económicos en materia educativa por parte de la administración.

e) CAUCES DE PARTICIPACIÓN DEL PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN Y SERVICIOS A NIVEL DE CENTRO: Al igual que el resto de sectores de la comunidad educativa, tal y como ya se ha dicho, el personal de administración y servicios también se encuentra representado en el Consejo Escolar, en este caso a través de uno de los conserjes del instituto, pero el PAS también posee algún que otro cauce de participación que se le otorga.

El personal de administración y servicios tiene la posibilidad de reunirse en el centro, siempre que no sea durante su jornada laboral, sin requisito de número mínimo de asistentes, y siempre que se haga por motivos laborales, con una finalidad formativa o para tratar temas referentes al centro.

Por último, el PAS puede participar y presentar sugerencias sobre el funcionamiento y la gestión del instituto a través de reuniones periódicas con la secretaria del centro o a través del buzón de sugerencias colocado junto a la secretaría (IES La Caleta, 2011).

Pero el profesorado considera que su participación no se limita a la descrita anteriormente (obviando por supuesto sus obligaciones laborales). En palabras de Alejandro, *“el personal no docente también enseña. Tú figúrate que tuviéramos unos conserjes que al primer niño que vieran le contestaran mal, en un tono despectivo, todo eso es enseñanza”* (ED1). En relación a ello Felipe considera que *“hay bastante relación, sobre todo entre uno de los conserjes y los alumnos. El conserje además si le tiene que decir que cuando se entra se dan los buenos días, pues lo dice”* (ED6I). Algún alumno admite que *“el conserje alguna vez por llegar tarde me ha echado la*

bronca. Las limpiadoras lo que piden es que subamos las sillas, cerremos las ventanas, apagemos la luz, que dejemos la clase recogida, y si no es así pues se lo dicen al jefe de estudios” (GDA1). Durante la observación en el centro pudieron observarse conversaciones fluidas entre los conserjes y el alumnado, e incluso la intervención de uno de ellos en algún que otro pequeño conflicto entre alumnos.

f) PARTICIPACIÓN BIDIRECCIONAL CENTRO-ENTORNO: En el IES La Caleta pueden diferenciarse relaciones entre el centro y el entorno en distinto sentido, relaciones que se detallan a continuación.

El instituto se oferta como centro de reunión y actividades: Según se señala desde el centro, el instituto está dispuesto a prestar sus instalaciones a todo aquel que de manera formal lo requiera. Pero el mayor problema es la falta de personal de seguridad encargado de la apertura y cierre del centro. Con anterioridad, al acogerse al Plan de Apertura, el centroabría durante más horas más tardes a la semana, pero la Delegación de Educación ha reducido las horas de vigilancia y por tanto la oferta de sus instalaciones es menor. De esta forma comenta Esther que *“el centro no tiene vigilante por la tarde, por lo tanto queda vendido en manos de las limpiadoras, de manera que no se puede ofertar el centro si no hay alguien que abra y cierre la puerta”* (ED5). A modo de ejemplo comentan las madres que *“los niños para jugar al fútbol se tienen que colar en el colegio Santa Teresa, si el instituto estuviera abierto pues podrían jugar aquí perfectamente”* (GDM).

Según Felipe *“nadie suele venir a pedir, pero también es cierto que a quien viene a pedir normalmente se le concede”* (ED6I), y ejemplo de ello es que algunas agrupaciones de carnaval ensayan en las instalaciones del instituto, no necesariamente agrupaciones en las que participan los alumnos y alumnas del centro, y durante el verano también se ha desarrollado en el mismo un ciclo de cine.

En todo caso, todos los individuos que participaron en las entrevistas y conversaciones mostraban una actitud positiva ante la posibilidad de ofrecer las instalaciones del instituto. *“En el barrio hay algunas asociaciones, básicamente son cofradías, asociaciones culturales, asociaciones de vecinos, etcétera, que si quisieran podrían utilizar el centro como centro de reuniones por ejemplo, porque ninguna de estas asociaciones, que yo sepa, tienen grandes salones de actos y demás”* (ED1) comenta Alejandro. Los alumnos por su parte aseguran que *“durante el tiempo que aquí no hay nadie podrían aprovechar las aulas”* (GDA1).

El instituto abre sus puertas para que otros agentes educativos intervengan ante su alumnado: Según comentan, en ocasiones ha tenido lugar alguna exposición en el centro, por ejemplo, la Asociación Cultural la Fábrica expuso una de temática histórica hace algún tiempo, ha habido charlas sobre literatura, algún concierto de música clásica, y algunas asociaciones y organizaciones no gubernamentales han participado con el instituto desarrollando actividades y talleres, como por ejemplo, un taller de grafitis, aunque todo ello de manera puntual. *“Si tú quieres poner una exposición de mariposas la pones”* (ED2), comenta Beatriz, que prosigue diciendo que

“lo que pasa es que no hay tanta oferta, pero por mí no habría ningún problema, lo veo positivo” (ED2).

Pero es el llamado Programa Forma Joven el que de manera continuada permite, en colaboración con el Centro de Salud El Olivillo, que una doctora acuda todos los jueves a las 12:00 para atender de forma individual las dudas y preocupaciones que los alumnos y alumnas del instituto poseen en relación a temas como la alimentación, la sexualidad, las adicciones, etc. Además, durante el periodo de estancia en el centro pudo observarse como ante la gran cantidad de cuestiones que le proferían los alumnos y alumnas de 1º de ESO relacionadas con la sexualidad, todas ellas muy parecidas, el departamento de orientación y la doctora decidieron impartir a los distintos grupos de dicho nivel una charla sobre el tema, y aclarar de manera grupal muchas de las dudas que el alumnado tenía (IES La Caleta, 2011).

El instituto abre sus puertas para que el entorno pueda participar de las actividades que organiza: Desde el centro, y especialmente por parte del AMPA se han organizado años atrás talleres gratuitos de alfabetización digital para personas adultas, así como un taller de salsa y otro de Pilates dirigido a los familiares del alumnado, pero según comentan las madres del AMPA *“ya sabes, duran lo que duran y ‘chimpón’, son actividades puntuales que además estaban subvencionadas y la subvención se acabó”* (GDM).

En alguna ocasión los alumnos también han preparado obras de teatro que se han representado para que toda aquella persona que quisiera pudiera disfrutar de ella. Comenta Alejandro que *“teatro se ha hecho, pero la propaganda que hay es la que se puede. Tú pones cuatro carteles y se los lleva el viento o la gente los arranca, o lo que sea. Pero cuando se ha hecho, la realidad no es que haya sido un boom y aquí se haya metido todo el barrio, aunque es algo positivo”* (ED1). Según las madres, *“los niños pocas obras de teatros hacen, porque eso es un trabajo extra para los profesores y ellos no quieren tanto trabajo. Intento de actividades ha habido muchos, pero al final sólo entra la familia, además de que tampoco hay un sitio muy grande para meter mucha gente”* (GDM).

Todos comentan, que hace uno años, cuando la dirección del centro recaía en otro grupo de docentes, se organizaban en el instituto jornadas de puertas abiertas. Durante una semana la organización del centro cambiaba, los alumnos y alumnas no se agrupaban por niveles sino en distintos talleres que mantenían una temática común. Un día de esa semana se abrían las puertas para que todo aquel que quisiera pudiera ver en qué habían estado trabajando los jóvenes, y aunque si bien la mayoría eran familiares del alumnado, también entraba gente del barrio e incluso estudiantes de otros centros educativos. Pero según explican, por circunstancias organizativas dicha actividad ha dejado de realizarse, lo cual lamentan los alumnos y alumnas del centro. Según Esther, apoyando lo que comentan las madres con respecto al profesorado y su voluntad de trabajo, *“todo conllevaba un trabajazo que no se pagaba con dinero”* (ED5).

Por último hay que comentar, que ante los recortes económicos en materia educativa que la administración puso en marcha durante el año 2012, el profesorado del instituto, en colaboración

con otros centros educativos, organizó asambleas en la que se valoraron las acciones de la administración y se propusieron medidas de protestas y presión contra dichos recortes económicos, destacando que a dichas asambleas podía acudir todas las personas que quisieran, a las cual se invitó a través de una serie de carteles que se dispusieron por los alrededores del centro. Para una de las madres participantes en el estudio resulta cuanto menos curioso que ahora que los recortes económicos afectan a los sueldos de los docentes, éstos se muestren receptivos a la participación de la comunidad que en otras ocasiones ha sido ignorada (GDM).

El alumnado realiza actividades en su entorno: Aunque los alumnos y alumnas manifiestan que son pocas las ocasiones en que esto sucede, quizás por el anhelo de salir más a menudo de las aulas en las que pasan más de seis horas diarias, éstos confiesan que en algunas veces han salido a contemplar alguna exposición, al mercado, a realizar fotografías al entorno para un concurso de fotografía matemática que organiza el departamento de dicha área, o a realizar actividades físicas en el paseo marítimo de la ciudad debido al reducido espacio del que disponen en el centro para ello (GDA1).

g) PARTICIPACIÓN EN EL CURRÍCULO EDUCATIVO: La participación de los estudiantes del IES La Caleta en el currículo educativo abarca las dimensiones que a continuación se exponen.

Conocimientos previos, intereses, necesidades y características del alumnado y de su entorno inmediato: Algún profesor como Alejandro lo tiene muy claro, *“hay una cosa importantísima. Las editoriales, antes de sacar una línea editorial, hacen sus propios estudios de sociología y de los intereses de los chavales de las etapas y edades a los que van dirigidos los libros. Si yo te presento cualquier libro del profesor donde te muestran cómo dar la clase y tal, verás que todo está ‘supermilimetrado’. Si tú das por hecho que el libro que estás usando, y que anteriormente has evaluado, cubre tanto lo docente como lo no docente, incluye las competencias, los objetivos, los temas transversales, y te parece que lo recoge todo, entonces teóricamente ese libro tiene que responder a las necesidades y a los intereses de ese alumnado”* (ED1).

En cuanto al uso del libro de texto, Felipe manifiesta que *“el libro no es el recurso fundamental, es un recurso más”*, pero sí cree que es *“un recurso necesario como guía de la ordenación del pensamiento, una estructura donde poder anclar los conocimientos. A mí personalmente el currículo no me lo diseña el libro, pero me valgo de él como un instrumento más”* (ED6I). Ahora bien, en la mayoría de sesiones impartidas por dicho docente pudo observarse que el libro de texto no era un recurso más, sino el principal recurso.

En este mismo sentido, durante una de las reuniones de departamento se admitía que el libro de texto debería ser tan sólo una guía y no el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual se expresaba como un deseo y no como un propósito de enmienda. Además se hacía hincapié en que los libros de lectura debían ser de interés para el alumnado, y que por tanto debería corresponder a ellos su elección.

Dejando a un lado el asunto del libro de texto, Beatriz asegura que si bien al principio de curso no se le pregunta al alumnado por sus intereses y necesidades, *“si se tienen en cuenta las características del centro. Se van quitando partes del temario, se van dejando objetivos mínimos, se reorganiza el temario, etc. Luego, al dar cada unidad pues sí puedes tenerlas más en cuenta, pero al principio de curso no hablas con los alumnos”* (ED2). A este respecto señala Felipe que utiliza *“mucho lo de ‘vamos a ver qué sabéis’. Para mí, el ‘vamos a ver qué sabéis’ no es solo ver lo que saben, sino empezar a lanzarles dardos y ver cómo ellos pueden participar o manifestar su opinión, y empezar por ahí a construir. Pero imagino que no todo el mundo lo hace”* (ED6I). Aún así, este mismo docente continua diciendo que *“los alumnos participan poco en la elaboración del currículo, en la medida en que tampoco se toman mucho interés. Porque si por ejemplo estoy en una clase y un día sale un tema, yo desvío el tema y sigo por el camino que quieren ellos, y entiendo que eso es una manera de elaborar el currículo, pero tienen que manifestarlo, tienen que pedirlo”* (ED6I).

Si bien es cierto que dicho profesor exploraba las ideas previas del alumnado, atendía a sus preguntas, acercaba geográficamente algunos temas tratados, incluía ejemplos cercanos y familiares para los estudiantes, etc., no deja de ser cierto también que durante la mayor parte de las sesiones, él era el principal protagonista, pues prácticamente hacía uso de la palabra durante la hora completa.

Pero algunos alumnos y alumnas manifiestan incluso que *“hay profesores que no te dejan hablar. Van ‘a saco Paco’, abren el libro, organizan la clase y ya está”* (GDA1), aunque admiten que algún profesor, como Felipe, *“pregunta sobre lo que nos interesa, qué sabemos, y eso. Hay que darlo, pero si te preguntan si te interesa y tal, pues mucho mejor, nos sentimos más cómodos”* (GDA2).

Por su parte Esther expresa que *“en el taller si me guió mucho por los intereses de ellos. Hay un tema central y una programación mínima a principio de curso, pero sí nos dejamos llevar un poquito por lo que va surgiendo, y voy eliminando actividades que no me van. Si yo veo que una actividad dura demasiado tiempo, o que me tengo que enfadar demasiado para que salga bien, esas no me valen, a mí las que me valen son las que hacen a gusto. Los alumnos entran opinando, y por supuesto preguntan ‘qué vamos a hacer’, no se trata de tú mandas y nosotros obedecemos”* (ED5). Quizás haya que señalar también, pues es un dato a tener en cuenta, que el taller al que hace referencia no se califica al final del curso, al tratarse de un taller para alumnos y alumnas con necesidades específicas de apoyo educativo, por lo que la presión administrativa sobre la docente resulta sensiblemente menor. Eso sí, el hecho de que no se califique a los alumnos y alumnas no quiere decir que no sean evaluados por parte de la profesora encargada del taller.

Toma de decisiones con respecto a elementos curriculares: En algunas ocasiones los alumnos y alumnas del IES La Caleta proponen a los docentes algunos contenidos o pueden tomar decisiones con respecto a algunos elementos del currículo. Por ejemplo, ante los acontecimientos políticos acaecidos durante aquellas semanas de permanencia en el instituto, un grupo de alumnos y alumnas propusieron a uno de sus profesores hablar en una de las horas de clase sobre política, propuesta que fue acogida y solventada por el docente de buena gana; este mismo docente deja a

sus alumnos y alumnas libertad para decidir la fecha de los exámenes, siempre dentro de unos márgenes razonables; otro de los profesores, según cuentan los alumnos y alumnas, les permite elegir mediante votación, dentro de una temática amplia, el contenido de una de las unidades didácticas del curso, el orden de las unidades didácticas (esto pudo observarse durante una de las sesiones impartidas por dicho docente), la inclusión de algún tema que interese al alumnado o el número de sesiones de alguna de ellas, etc.

Beatriz admite que a lo sumo les permite evaluar algún tema a través de la realización de trabajos en vez de mediante un examen como suele ser habitual, pero señala que *“a veces no se involucran más ni por esas. Llega la hora de recoger los trabajos y no lo han hecho, se les ha olvidado, lo que han hecho no está muy allá...”* (ED2).

Durante una de las reuniones de coordinación docente, uno de los profesores señalaba que al iniciar el curso les da la opción a sus alumnos y alumnas de modificar algunos elementos de la evaluación, en concreto el porcentaje que las tareas, los exámenes y los trabajos representan en la calificación final, y sin embargo los alumnos y alumnas no proponen ningún cambio, aunque al final del trimestre se quejan de los porcentajes establecidos por el docente.

Pero por otro lado, existen posturas, como la de Alejandro, el cual no admite este tipo de participación en clase, pues parece ser que no muestra gran confianza en el alumnado a este respecto. Asegura que si permitiera la participación en ese sentido *“tendríamos alumnos que saldrían de 4º de ESO sabiéndose el verbo ‘ser’ y ‘estar’ nada más. Entonces, ¿participación en ese alumno? No se le hace caso, porque tú no vas a salir de 4º, te vas a estrellar y luego me vas a decir que yo te he estafado”* (ED1). Continúa diciendo que *“un problema básico del alumnado es el mínimo esfuerzo. Hay que ser estricto en el número de tareas. Por mucho que un alumno me diga que en vez de tres composiciones quiere hacer una, yo no lo voy a permitir. Normalmente el alumno lo que te pide es menos, al menos a mí. Entonces si yo tomara en consideración lo que quieren los chavales no se les podría dar el título de la ESO ni Bachillerato”* (ED1). Este mismo docente indica que alguna vez ha tenido en cuenta las propuestas del alumnado, pero *“si les digo que preparen una canción ellos dicen que no. Si comentan ‘por qué no vemos una película’, pues vale, yo traigo la película X, no una película X (risas), la ponemos, o 20 minutos de una serie, y la vemos, luego le pregunto qué ha pasado y nadie sabe. Entonces, ¿qué hemos hechos durante 20 minutos? Cuando un alumno quiere ver una película lo que quiere es perder el tiempo. Igual pasa con los ordenadores. Yo como profesor de inglés todo lo que hago en clase de inglés es para aprender inglés. Si me proponen algo que yo creo que no es para aprender inglés, no lo tomo en consideración”* (ED1).

Aprendizaje activo por parte del alumnado: Atendiendo a las observaciones que se llevaron a cabo, puede decirse que el modelo de aprendizaje que dominaba en el IES La Caleta era un modelo transmisivo, basado en la clase magistral, aunque en ocasiones se hicieran pequeños guiños al alumnado para que participara en función de sus conocimientos, y se salpicara el currículo de ejercicios del libro de texto y fichas propuestas por el profesor o profesora pertinente.

Para encontrar algo distinto a ello debe posarse la mirada en algunas áreas o programas considerados como “diferentes” al resto, tales como el área de Educación física; el Taller de cocina, donde el protagonismo del alumnado es verdaderamente importante como no podría ser de otra forma teniendo en cuenta que su principal objetivo es favorecer la autonomía de los alumnos y alumnas; la asignatura denominada Proyecto integrado, que tanto en 4º de ESO, como en Bachillerato posee, por imperativo legal, un carácter práctico, investigador y experimental (Consejería de Educación de Andalucía, 2007; y Consejería de Educación de Andalucía, 2008b); o el Programa de diversificación curricular donde pudo observarse como el alumnado poseía un papel más activo que el de sus compañeros del aula ordinaria, desarrollando actividades y tareas de forma más autónoma, globalizada y haciendo uso en ocasiones del trabajo en pareja y en grupo.

Los mismos docentes, durante una reunión de departamento, expresaban que los alumnos y alumnas se muestran más dispuestos a aprender cuando participan en el aula, cuando están activos y realizando alguna labor durante la sesión más allá de escuchar al profesor o profesora de turno, o cuando se deja el libro de lado y se proponen actividades algo diferentes a las habituales. Sin embargo, esta metodología activa no se adopta como el modelo habitual de aprendizaje. Incluso llegan a plantearse, si bien como una posibilidad remota, elaborar las unidades didácticas con el material que ya poseen y no seguir fielmente el libro de texto, pues éste causa gran desidia entre el alumnado.

Por último, y dejando de lado la participación de los jóvenes en el currículo escolar, se hará alusión a la participación de las familias del alumnado en dicho currículo, dejando claro desde primer momento que ésta es inexistente. Las propias madres cuentan que *“a los profesores les dijimos que deberían informar a los alumnos sobre el asunto de las huelgas, y muchos dijeron que no iban a perder la hora de clase por eso”* (GDM)

Ante la posibilidad de que los padres y madres pudieran participar en el currículo escolar entrando en las aulas de forma organizada y coordinada con los docentes, y colaborar así en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, las opiniones de los profesores y profesoras fueron diversas. Por una parte encontramos posturas totalmente contrarias a esta posibilidad, como la de Alejandro, que estima que *“darle una responsabilidad académica a una persona que no tiene preparación no es una buena opción. La labor docente del centro depende de los profesores”* (ED1). Por supuesto obvia la necesaria formación a la que padres y madres debieran someterse.

Otros docentes, como Beatriz, Carlos y Daniel, sin ser tan categóricos, se muestran reacios ante dicha posibilidad y poco entusiasmados con la misma. Por una parte, Beatriz piensa que sería una labor muy compleja y que los padres se centrarían mucho en sus hijos, *“no serían imparciales ni objetivos. Lo que no podría ser es que entrasen cuando les diera la gana o hicieran lo que quisieran”* (ED2). Por su parte, Carlos y Daniel consideran que actualmente no sería viable la participación de los familiares del alumnado en el aula porque muchos profesores y profesoras ni siquiera están acostumbrados a que se les evalúe, y se sienten incómodos cuando otro docente entra en el aula para apoyar al alumnado (ED3/4). La propia Esther, que junto con Felipe y Helena, se muestra abierta a tal opción, señala que *“sería un esfuerzo abismal. Sería una labor tremenda para*

organizar a tantas personas. Yo aquí, con lo que tenemos, no lo veo viable. Debería estar todo el profesorado de acuerdo, porque los proyectos que empiezan 3 personas no salen adelante. En un centro más estable o con más unidad quizás sí, porque para ello debe haber unanimidad” (ED5). Y es que en el pasado, el antiguo equipo directivo propuso establecer en el centro, atendiendo las características del mismo, un proyecto de comunidades de aprendizaje, pero no recibió el apoyo necesario por parte del claustro de profesorado.

Si bien las madres que participaron en el grupo de discusión ven con buenos ojos la entrada organizada y coordinada de familiares en el aula tras la formación oportuna, y se muestran a favor de ese tipo de participación, los alumnos y alumnas no estarían dispuestos a tener que soportar a sus padres y madres también en el instituto, algo comprensible entre adolescentes. Lo único beneficioso que éstos llegan a encontrar en dicha posibilidad es que “los profesores no gritarían” (GDA1).

7.1.2. LA BÚSQUEDA DE LA IGUALDAD EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

Esta gran categoría, al igual que la anterior, queda dividida en subunidades que dan respuesta a la misma y que favorecen la comprensión de los resultados, pudiendo distinguir las siguientes subcategorías: la diversidad y el valor de la misma, el éxito y el fracaso escolar, medidas de atención a la diversidad que se toman a nivel de centro, y la igualdad en el currículo educativo.

a) LA DIVERSIDAD Y EL VALOR DE LA MISMA: En el IES La Caleta, la inmensa mayoría de los profesores y profesora, alumnos y alumnas y madres con las que se conversó admiten que un centro como el suyo debería acoger a todo tipo de chicos y chicas independientemente de las características de cada uno, salvo casos muy extremos, valorando dicha diversidad positivamente y beneficiosa para toda la comunidad educativa. Señala Alejandro que “lo normal es convivir, porque tú cuando convives lo haces con personas de todo tipo, con personas violentas y no violentas, personas que tienen dificultades para hablar y para andar y personas que no las tienen. Esa es la vida normal y corriente, por lo tanto lo normal es que vivan integrados, lo normal es vivir con personas que tienen sus características psicológicas, motoras o lo que sea. Los chavales cuando tienen a un compañero violento, o a un compañero que no puede andar, o algo así, tienen que aprender a convivir con este tipo de personas, al menos que alguien me diga que la otra persona no puede vivir contigo” (ED1). En ese mismo sentido Esther expresa que “igual que cuando tenemos un hijo con discapacidad no lo echamos de casa, igual que cuando tenemos un hermano o un vecino con discapacidad no le escupimos cuando lo vemos, pues el instituto por ser de educación obligatoria, obligatoria para todos los españoles, debe acoger a todos” (ED5). Admite además que la integración del alumnado con necesidades educativas especiales en el instituto resulta “un valor. Y una carga para quien no la sabe llevar. Para los alumnos que comparten el aula con ellos es un valor, un valor claro. Es más, posiblemente, a no ser que sean casos muy evidentes, tú le preguntas a un chaval de la clase quien es el que tiene una discapacidad y no te lo sabrían decir, y eso es bastante importante. Los que tenemos prejuicios somos los profesionales precisamente, pero a nivel de convivencia ellos están acostumbrados a compartir su vida, por lo que no sería lógico ponerlos a parte. Es que es la vida, la preparación para la vida,

otra cosa es que te preparen para ser ingeniero aeronáutico, pero por eso es obligatoria la ESO, porque es preparación para la vida, y la vida la tienen que vivir todos” (ED5).

Los alumnos y alumnas se posicionan en el mismo sentido expresando que *“las personas están en la clase para que tengan una igualdad, iguales a nosotros”*. *“Si tú los apartas los estás poniendo como raros, como diferentes, los estas apartando de la sociedad totalmente para que ellos se vean diferentes”* (GDA1). Apuntan también las madres que *“no solo resulta positivo para los niños problemáticos o que tengan alguna discapacidad, sino para el resto, que deben saber que todo el mundo no es igual, que tienen que ayudar al que está al lado, y que no vivimos en el mundo ideal”* (GDM).

Sin embargo, son también los alumnos, alumnas y madres quienes piensan que quizás un instituto como el suyo no está preparado para ciertos casos, o que es posible que haya mejores opciones educativas para algunas necesidades concretas. Algunos estudiantes, principalmente los de mayor edad, señalan en relación a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales que *“no van a estar muy pendientes de ellos porque hay más niños, pero si quieren estar aquí, pues que estén”*. *“Que haya un alumno así quiere decir que haya un profesor sólo atento a él”*. *“No va a estar mal, pero podría estar mejor en otro sitio, en otro centro más especializado quizás, que tenga más profesores o que directamente haya un profesor para cada alumno con problemas”*. *“El problema no sería la convivencia con el chaval en sí, sino tenerlo aquí con todo lo que puede necesitar”* (GDA2). Por su parte alguna madre también dice que *“a nivel educativo yo no sé si un niño con problemas psicológicos está mejor tratado con un personal cualificado que le pueda enseñar a su nivel o en una clase por ejemplo de matemáticas o historia que el niño no pueda entender. También depende de la discapacidad que tenga, aunque integrarse, si están los medios adecuados, pueden integrarse sin problemas”* (GDM). También a este respecto, los profesores y profesoras señalan que puede haber casos excepcionales e inasumibles por el centro, pero que atender esas necesidades específicas adecuadamente sería cuestión de recursos más que de predisposición por parte de la comunidad educativa.

Ahora bien, las necesidades educativas del alumnado no sólo vienen derivadas de características personales físicas, psíquicas, cognitivas, conductuales o emocionales de origen orgánico, sino que existen necesidades derivadas de las circunstancias sociales, culturales y económicas que rodean a los estudiantes, y en este sentido el IES La Caleta se trata de un centro donde las circunstancias sociales, culturales y económicas tienen una influencia determinante sobre los alumnos y alumnas que acoge, y el contexto que rodea al centro así parece indicarlo.

El profesorado es conocedor y consciente de que la situación cultural, social y económica del barrio, y por tanto de muchos de los alumnos y alumnas del centro, requieren de medidas especiales para su atención educativa. *“Sin duda alguna yo estoy convencido que unos de los elementos cuya diversidad hay que atender es a las familias desestructuradas, situaciones específicas familiares, y no sólo al que tiene discapacidad”* (ED6I), señala Felipe, quien prosigue diciendo que *“la educación es un elemento igualatorio, a través de la educación se puede salir de esa situación en la que la vida le ha metido, pero si no le damos oportunidades le estamos privando de su derecho”*

(ED6I). En la misma dirección Alejandro afirma que *“tenemos alumnos que saben muy bien lo que quieren hacer porque los padres, que pertenecen a una clase social concreta, desde que empiezan 1º y 2º de secundaria lo tienen muy claro. El chaval y la familia saben por lo que están luchando y tal, mientras que a lo mejor el interés de otros padres es simplemente que el niño no se les vaya de las manos. Si ese es su interés, no pueden ir más allá, como mucho decir que su hijo haga formación profesional o algo así, porque está viendo que el hijo se va de su familia y le duele más eso”* (ED1). Esther sostiene de la misma forma que *“aquí hay muchas carencias familiares que compensar, hay que estar viendo qué problema puede haber detrás de un alumno. Yo cuando veo a un chaval con un conflicto o algo, lo primero que le pregunto es si pasa algo en casa, porque estoy acostumbrada a escuchar que sí, y cuando te cuentan lo que pasa en casa se te cae el alma al suelo y te dices ‘yo no conocía una situación parecida en la que pasara esto en una casa, y menos tenérmelo que tragar con 12 o 13 años’. No es cuestión de permitir, ni de disculpar, pero sí de comprender las situaciones, yo no comparto que tú te comportes de esta manera pero es que te comprendo perfectamente”* (ED5).

b) ÉXITO Y FRACASO ESCOLAR: La comunidad educativa del IES La Caleta admite que las cifras de fracaso escolar real por parte del alumnado del centro, al igual que en el resto de Andalucía y en el conjunto de España, son preocupantes, aunque Beatriz afirme que *“depende del grupo. No todos los grupos tienen muchos suspensos. A partir de 4º aprueban casi todos, donde hay muchos suspensos es en 1º y 3º sobre todo. Es muy complicado cuando un alumno de esta edad se niega, es muy complicado”* (ED2).

En cuanto a la responsabilidad de dicho fracaso, un tema complejo y multifactorial sin duda alguna, los docentes suelen echar balones fuera y culpar mayoritariamente a las familias y a las situaciones sociales de partida, o en todo caso al sistema educativo del que participan; los alumnos y alumnas sencillamente se culpan a ellos mismos; y son tan sólo las madres quienes consideran que tanto las familias, los alumnos y alumnas, como el profesorado y la administración deben responder ante dicho fracaso escolar.

De esta forma, Alejandro admite que *“el fracaso es de todos. ¿En qué porcentaje? Eso podemos discutirlo. El sistema educativo por un lado, que tal y como está no soluciona el tema de los suspensos, y por otro lado el tema familiar y personal. Hay familias que no hablan en casa normalmente de superación sino de sostenimiento, en vez de decir ‘pues a ver si estudias para esto, que interesante si tú fueras médico o practicante o tal’, tenemos a las familias que dicen ‘a ver si te pasan la mano, a ver si aprovechas y...’. Pues son situaciones muy distintas, una cultura de superación y una de me voy a seguir salvando. Eso te lo da la cultura y tu realidad social. ¿Podemos cambiarla? Sí podemos, pero esa realidad es la que nos cambia, o no, a nosotros”* (ED1). Esther testimonia que *“ahora mismo tenemos muchos casos en los que los padres pueden decirle a sus hijos, ‘mira tienes que ir a la escuela (con perdón) porque la hija de puta de la asistenta dice que si no me quitan a los niños o porque no nos va a dar el cheque a final de mes’. Esas son las razones que nuestros niños pueden recibir de sus padres, de ahí que evidentemente estén esperando y deseando cumplir los 16 años y dejar el instituto. Es que la motivación nace de*

lo que tu mamas en tu casa, porque profesores estrellas que logren engancharte hay pocos, y aún así como no tengas en casa algo...” (ED5).

Los alumnos y alumnas por su parte entonan el mea culpa confesando que *“el problema es nuestro, porque nosotros si quisiéramos podríamos empezar a estudiar un montón y sacaríamos un pedazo de nota, pero como somos unos vagos, no tenemos ganas ni de sentarnos ni de hacer la tarea ni de hacer nada, pues entonces así nos va” (GDA1).* *“Principalmente el problema es del compañero, porque si no estudia, si no piensa que si se esfuerza un tiempo la recompensa será mayor... Es que el profesor no puede hacer nada, él lo explica, se puede poner con él a ayudarlo, pero si el chaval no se esfuerza en su casa estudiando...” (GDA2).* *“También hay alumnos que se esfuerzan, que la culpa no es sólo del alumno” (GDA1),* siendo ésta la máxima indulgencia que una de las alumnas se permite.

Por su parte las madres, piensan que *“es un cúmulo de profesor, alumno y padres, pues hay padres a los que le da igual el atún que el betún, entonces ya ves tú, es una rueda, y siempre es lo mismo”.* *“Hay madres que le dicen a las niñas, anda que para limpiar no te va a hacer falta estudiar. Pero si hay un número muy grande de gente que suspende una asignatura, el problema igual no es de los niños, es de los profesores, y en este centro a veces ha pasado” (GDM).*

c) MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD QUE SE TOMAN A NIVEL DE CENTRO: Por parte del IES La Caleta, y de acuerdo principalmente, aunque no exclusivamente, con la Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía (Consejería de Educación de Andalucía, 2008a), se toman una serie de medidas de atención a la diversidad, algunas de ellas de carácter inclusivo como se expone a continuación (IES La Caleta, 2011).

Composición de los grupos de la forma más heterogénea posible: Las reuniones que mantienen tanto el Departamento de Orientación como la Jefatura de Estudios con los tutores y tutoras de los grupos de 6º de Educación Primaria de los colegios adscritos al IES La Caleta como parte del Plan de Transición de la Primaria a la Secundaria permiten al instituto recopilar la información necesaria del alumnado para la conformación de los grupos de 1º de ESO de una forma heterogénea en cuanto a nivel curricular y comportamiento de los nuevos estudiantes, formando de este modo grupos plurales en los que se asegure la diversidad, lo que provoca a su vez mayor homogenización entre los distintos grupos, y por tanto permite compartir los esfuerzos entre los distintos profesionales del centro.

Reducción de la ratio de alumnos y alumnas a través del desdoble del 2º nivel de la ESO: Si bien durante el curso escolar 2011/2012 el centro tan sólo tenía autorizados tres grupos de 2º de ESO por parte de la Delegación de Educación, el gran número de alumnos y alumnas en este nivel llevó al centro a plantearse la creación de un cuarto grupo, al considerar que en los primeros niveles de la Educación Secundaria Obligatoria el alumnado requiere mayor atención por parte del profesorado y una dirección del aprendizaje más individualizada.

La creación de este cuarto grupo de 2º de ESO fue posible gracias a las horas disponibles de las dos profesoras de educación compensatoria que el centro posee por acogerse al Plan de Compensación Educativa, al aprovechamiento de las horas de libre disposición del profesorado, así como a las horas en las que algunos profesores y profesoras no imparten sus áreas optativas al no haber sido demandadas por el alumnado.

Dichos grupos además, en beneficio de la inclusión, fueron conformados heterogéneamente atendiendo a los niveles curriculares del alumnado y a la actitud y comportamiento manifestado por éste, si bien puede llegar a comprenderse que otra de las razones para dicha heterogeneidad, como ya se dijo con anterioridad, fuese compartir los esfuerzos entre los distintos profesionales del centro.

Plan de compensación educativa: Este plan, que queda desarrollado en el Decreto 167/2003, de 17 de junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas (Consejería de Educación de Andalucía, 2003), pretende compensar desigualdades entre alumnos y alumnas que se encuentren en situación de desventaja socio-cultural, en situación desfavorecida por pertenecer a minorías étnicas o culturales, por razones sociales o familiares, por decisiones judiciales o razones de salud, o situaciones similares. En el IES La Caleta dicho plan se traduce en una dotación económica extraordinaria y dos profesoras de apoyo que permiten atender las necesidades específicas del alumnado.

Refuerzos educativos complementarios en el aula ordinaria en el Primer Ciclo de la ESO: Es decir, el profesorado de educación compensatoria y apoyo, perteneciente al departamento de Orientación, lleva a cabo el refuerzo educativo de aquellos alumnos y alumnas con necesidades específicas de carácter cognitivo, social, cultural o emocional en el aula ordinaria junto al resto de compañeros y compañeras, de manera que también ellos pueden beneficiarse de los apoyos y refuerzos que los docentes brindan en esos momentos. Dicha atención en el aula llega a suponer la mitad de las horas de las áreas de Lengua castellana y Literatura y Matemáticas, aunque también se lleva a cabo en otras áreas como Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Lengua extranjera Inglés.

La actuación que el profesor o profesora de apoyo lleva a cabo dentro del aula es coordinada con el docente titular del área, pero las estrategias principalmente suelen ser dos: o el docente de apoyo ofrece su servicio al conjunto del alumnado del aula junto con el profesor o profesora titular, o se centra en prestar apoyo al alumnado con mayores necesidades educativa.

En una sesión de Ciencias Sociales en un grupo de 1º de ESO la profesora de apoyo se sentaba al fondo del aula junto a dos alumnos, uno de ellos con una adaptación curricular individualizada no significativa, y el otro con una adaptación curricular individualizada significativa, ambos sin recabar en las actividades de enseñanza-aprendizaje que llevaban a cabo el resto de sus compañeros y compañeras.

En otra ocasión, pudo observarse durante una sesión de Lengua castellana y Literatura en otro de los grupos de 1º de ESO, como otra de las profesoras de apoyo ofrecía su ayuda a todos los alumnos y alumnas del aula, aunque en algunos momentos puntuales prestara mayor atención a

algunos estudiantes en concreto. Ahora bien, los momentos en los que esta segunda docente intervenía en el aula eran escasos teniendo en cuenta que el profesor titular del área dedicaba gran parte de la sesión a la exposición de contenidos y a preguntar oralmente al alumnado.

Programa de acompañamiento: Este programa permite que alumnado del primer ciclo de la ESO, en grupos de no más de diez alumnos y alumnas, reciban ayuda dos tardes a la semana en la realización de sus tareas escolares siempre que el equipo docente y el tutor o tutora del estudiante en cuestión así lo considere oportuno. Dicha ayuda, al prestarse fuera del horario lectivo, no supone una medida segregadora, y por lo tanto no actúa en contra de la inclusión educativa.

Agrupamientos flexibles en el área de Lengua extranjera inglés en 1º de ESO: La diversidad de nivel curricular en el área de Lengua extranjera Inglés con el que los alumnos y alumnas promocionan a 1º de ESO ha llevado al instituto a realizar agrupamientos flexibles con los alumnos y alumnas de dicho nivel a la hora de impartir tal área. Para ello se han hecho coincidir las horas dedicadas al área de Lengua extranjera Inglés de los tres grupos de 1º de ESO que posee el centro, se han organizado los horarios de los tres docentes que imparten el área en dicho nivel, y se han conformado tres grupos atendiendo al nivel curricular que los alumnos y alumnas poseen en este área de carácter instrumental.

El resultado es la conformación de tres grupos distintos de acuerdo al nivel curricular del alumnado. Durante el tiempo de observación se pudo comprobar cómo en el grupo de menor nivel curricular convivían alumnos y alumnas con necesidades específicas de apoyo educativo por problemas graves de conducta, situaciones sociales desfavorecidas, alumnado con necesidades educativas especiales, y con simple retraso curricular, de manera que la diversidad era importante en el grupo, pero solo en una dirección determinada que resulta evidente. El nivel curricular que se impartía por supuesto era diferente, y menor, al de los otros dos grupos con el objeto de atender las necesidades del alumnado, pero estos alumnos y alumnas no tenían el estímulo ni la ayuda de otros compañeros con mayor nivel curricular, ni aquellos de mayor nivel compartían aula en el área de Lengua extranjera Inglés con compañeros a los que poder ayudar, afianzar conocimientos y adquirir otro tipo de aprendizajes, pues como señalara Joseph Joubert, “enseñar es aprender dos veces”.

Taller de cocina para alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo de 1º y 2º de ESO: Este Taller de cocina supone una materia obligatoria para los alumnos y alumnas del primer ciclo de la ESO que presentan necesidades específicas de apoyo educativo, muchos de ellos por situaciones sociales desfavorecidas, y cuyo fin principal es el desarrollo de la iniciativa y la autonomía personal. Si bien el alumnado debe abandonar el aula ordinaria para acudir a dicho taller, el horario del mismo coincide con las áreas optativas del resto de compañeros y compañeras del aula ordinaria y horas de libre disposición, procurando de esta forma que la medida de atención a la diversidad perjudique lo menos posible la inclusión educativa, aunque según comenta la profesora que imparte el taller, todos saben que no es un área como las otras, aunque muchos, por sus características, están deseando acudir a la misma.

La docente encargada de impartir dicho taller es la profesora de pedagogía terapéutica que hace uso de la cocina como metodología para, como ya sea dicho con anterioridad, desarrollar la autonomía y la iniciativa personal del alumnado, así como el resto de competencias básicas, puesto que de manera globalizada y aplicada, ponen en práctica los saberes adquiridos a través de las distintas áreas, llevando a cabo un aprendizaje más significativos y activo. A modo de ejemplo, se pudo comprobar cómo a través de la elaboración de pizzas, alumnos y alumnas de 1º de ESO desarrollaban las distintas competencias básicas al trabajar los siguientes contenidos: expresión escrita y aprendizaje de vocabulario en inglés (competencia en comunicación lingüística); uso y cálculo de fracciones (competencia matemática); repaso de la geografía mundial a través de la cocina y adquisición de hábitos alimenticios saludables (competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico); elaboración de un cuadro en el procesador de texto que contenga los ingredientes de la receta, y búsquedas a través de internet (procesamiento de la información y competencia digital); el valor de compartir, normas básicas en la mesa, trabajo cooperativo (competencia social y ciudadana); elaboración de un mapa mundial en el que ir señalando las recetas de los distintos países (competencia cultural y artística); búsqueda de información a través de internet, división y organización del trabajo (competencia para aprender a aprender); orden y limpieza, elección de ingredientes, elaboración de proyectos propios (autonomía e iniciativa personal).

A pesar de los peligros que puede entrañar una cocina, y siempre bajo la supervisión de la docente que a su vez les otorga gran confianza, éstos realizan sus tareas de forma autónoma. La mayoría de los alumnos y alumnas se muestran muy motivados en el taller y algunos reconocen la importancia del mismo para sus vidas diarias, y por qué no, para sus futuras vidas profesionales. El ambiente es mucho más relajado que en el aula ordinaria, permitiéndose las conversaciones y el movimiento en el aula como no podría ser de otro modo dadas las características del taller.

Algunos alumnos que han podido ser observados en el aula ordinaria junto al resto de sus compañeros muestran en el taller una actitud más activa y participativa y se relacionan en mayor medida con el resto de compañeros a pesar de no ser éstos con los que pasan más horas en el instituto, y es que el taller, además, parece favorecer la convivencia y las relaciones sociales, y no exige al alumnado excesivos conocimientos descontextualizado de la realidad.

Programa de adaptación curricular: “La adaptación curricular es una medida de modificación de los elementos del currículo, a fin de dar respuesta al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo” (Consejería de Educación de Andalucía, 2008: 10), es decir, alumnado con necesidades educativas especiales, alumnado que se incorpora tardíamente al sistema educativo, con dificultades graves de aprendizaje, con necesidades de compensación educativa y con altas capacidades intelectuales.

En este caso el centro realiza adaptaciones curriculares individualizadas no significativas, es decir, aquellas destinadas a alumnos y alumnas cuyo desfase curricular con respecto a su grupo de edad es poco importante, pudiéndose ver modificados elementos como la metodología o los contenidos pero nunca los objetivos ni los criterios de evaluación; y adaptaciones curriculares

individualizadas significativas cuando el desfase curricular hace necesario que se cambien otros elementos del currículo como los objetivos de la etapa o los criterios de evaluación (Consejería de Educación de Andalucía, 2008a).

En todo caso las adaptaciones curriculares individualizadas, si bien atienden la diversidad del alumnado a través de un aprendizaje personalizado, se desvía de la idea inclusiva de un currículo común, y en muchas ocasiones, tal y como se comprobó durante la observación, implican un trabajo al margen del resto de compañeros y compañeras, aunque la única actividad en común que lleven a cabo éstos sea escuchar u oír al profesor o profesora de turno.

Programa de diversificación curricular en el segundo ciclo de la ESO: La diversificación curricular tiene como objetivo dar respuesta a las necesidades educativas de determinados alumnos y alumnas de 3º y 4 de ESO que por sus características no siguen satisfactoriamente el currículo ordinario de la Educación Secundaria Obligatoria. Para ello se lleva a cabo la reorganización de los contenidos, la organización de las materias del currículo en ámbitos de conocimiento, el uso de actividades prácticas, y el cambio de metodología, con el fin de que los alumnos y alumnas alcancen los objetivos y la competencias básicas de la etapa, y por ende, el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

Una de las profesoras del centro, la cual no imparte clase en los grupos de diversificación curricular, afirmaba que muchos de los alumnos y alumnas que se encuentran cursando el programa de diversificación curricular no deberían estar haciéndolo, ya que, según ella, éste debe estar destinado a estudiantes que no llegan al nivel exigido en el segundo ciclo de la ESO y que muestran predisposición, interés y buen comportamiento. Sin embargo, hay que tener en cuenta que gran parte del alumnado del centro requiere medidas de atención educativa por encontrarse en situación de desventaja social y cultural, por lo que el comportamiento, y sobre todo el interés y la motivación pueden verse afectados.

En cualquier caso, que gran parte de la jornada escolar los alumnos y alumnas del programa lo pasen fuera de los llamados grupos ordinarios, así como la presencia de un currículo alternativo en el centro, no favorece la inclusión educativa del alumnado a pesar de atenderse a la diversidad del mismo. Los propios alumnos y alumnas de un grupo de 4º de ESO afirman que los pequeños problemas de convivencia que se dan en el aula tienen lugar cuando comparten aula con los alumnos y alumnas del Programa de diversificación curricular.

Optatividad: La optatividad es una medida ordinaria de atención a la diversidad común en todos los centros educativos de educación secundaria, que pretende que los alumnos y alumnas alcancen los objetivos y competencias básicas de la etapa mediante itinerarios diferentes, adecuados éstos a sus intereses, motivaciones y características. Es necesario recordar que la optatividad en la ESO no es vinculante, es decir, no tiene implicaciones futuras como en el caso del Bachillerato, y el título de dicha etapa es común para todos los alumnos y alumnas independientemente del itinerario elegido. Sin embargo, en 4º de ESO se insta por parte del IES La Caleta a elegir itinerario dependiendo de si el interés del alumno o alumna es tan sólo obtener el Graduado en ESO o estudiar

alguna de las modalidades de Bachillerato, lo cual invita a la autosegregación. Tal y como ya se ha comentado en otras ocasiones, un currículo no común no favorece la inclusión educativa del alumnado, pero si además se insta por parte de la institución educativa a la conformación de grupos diferentes de acuerdo con las aspiraciones futuras de los alumnos y alumnas, aspiraciones que en muchos casos dependen de sus propias expectativas e incluso de expectativas ajenas, de ninguna manera podría afirmarse que este tipo de optatividad favorece la inclusión educativa del alumnado.

Otras medidas de atención a la diversidad: En algunos casos se consideran medidas de atención a la diversidad las segundas oportunidades, como por ejemplo las repeticiones de curso, la realización de un Programa de Cualificación Profesional Inicial, del cual hay que señalar que no da acceso a la obtención del Graduado de Educación Secundaria Obligatoria, la realización de la prueba de acceso a un Ciclo Formativo de Grado Medio, prueba para la que el IES La Caleta prepara al alumnado interesado en ella, o la realización de la Educación Secundaria para Adultos. En cualquier caso, desde el centro tan sólo se contemplan las repeticiones de curso ya que el resto de alternativas no se encuentran disponibles en el IES La Caleta.

Teniendo en cuenta todas estas medidas, ¿qué opinan los profesores y profesoras del centro sobre la integración e inclusión educativa?

Beatriz opina simplemente que *“la integración es complicada, pero por lo menos las medidas de atención a la diversidad que se toman no la perjudican”* (ED2). Por su parte, Carlos y Daniel afirman que los alumnos y alumnas del centro están totalmente integrados, que los jóvenes se ayudan entre ellos, y protegen a los que más lo necesitan. Si bien consideran que las medidas podrían mejorar para favorecer aún más la inclusión educativa, al menos se evita sacar al alumnado del aula en la medida de lo posible (ED3/4).

En general todos los docentes hacen referencia al apoyo por parte de un segundo profesor o profesora dentro del aula ordinaria, pero ninguno recaba en el resto de medidas de atención a la diversidad, ni en la posible segregación dentro del aula aún cuando un segundo docente entre a la misma. Ante esta última posibilidad, Alejandro señala que *“depende de las estrategias que se inventen los dos profesores de turno para que, independientemente de que los alumnos tengan distinto material, o haya un profesor más vigilante o no, se atienda a la diversidad. Pero eso entra dentro de las estrategias personales de cada pareja de profesores”* (ED1). A este respecto, Esther indica que *“lo que habría que establecer de una forma más normativa es lo que se hace dentro del aula, no sólo a nivel de centro, pues no podemos enseñar a sumar a unos niños de forma vertical y a otros de forma horizontal porque los niños son de todos. Hay que ponerse de acuerdo en criterios didácticos. Yo entro en la misma asignatura, en el mismo nivel y con distintos profesores y parece que estamos dando cosas diferentes”* (ED5). Incluso Felipe señala que *“hay profesores que están incómodos en esa situación, la mayoría de las veces no saben qué hacer con el otro o la otra”* (ED6I). Es necesario por tanto mayor organización entre los docentes titulares y los docentes de apoyo, así como mayor tolerancia a la presencia de un segundo profesor o profesora en el aula, y establecer estrategias que favorezcan, no sólo la atención de las necesidades del alumnado, sino también su inclusión, a través de una medida que en principio está destinada a ello.

Por último, la mayoría de los profesores y profesoras opinan que las medidas de atención a la diversidad son adecuadas y suficientes. *“Son bastante buenas las medidas en comparación con las de otros centro”* (ED5) señala Esther. Sin embargo, reclaman más recursos humanos y formación para hacer frente a dicha cuestión. *“Se toman muchas, pero no sabría contestarte si son suficientes, porque claro, todos queremos más”* (ED6I) comenta Felipe, el cual prosigue diciendo, *“por ejemplo, a mi me gustaría, pero este año no ha podido ser, lo mismo que hicimos el año pasado. Se organizaron desdobles en primero y segundo de la ESO, por lo que ningún grupo de 2º ni de 1º de la ESO tenía 30 alumnos. Este año, con los recursos humanos que tiene el centro tan sólo se ha podido hacer en 2º. Todos queremos más, y me parece que sí, que debería haber más, pero claro eso sería una carta a los Reyes Magos, sería decirle a delegación que mandara más gente, que no te la va a mandar. A lo mejor tendríamos que tener alguna medida de atención a la diversidad más imaginativa, y yo no soy de los imaginativos y tampoco puedo pedir que haya más imaginación (risas)”* (ED6I).

En definitiva, el profesorado, unánimemente, valora y ve necesarias las medidas de atención a la diversidad del alumnado con el objeto de favorecer el éxito escolar de todos y todas, pero parece ser que este objetivo sigue primando por encima de la inclusión educativa, la cual exige una remodelación completa de muchos de los quehaceres que tienen lugar en los centros educativos. Si bien las medidas de atención a la diversidad favorecen la igualdad entre los estudiantes, se daría un paso más allá a favor de la misma si éstas además favorecieran la inclusión del alumnado.

d) IGUALDAD EN EL CURRÍCULO EDUCATIVO: Durante la observación en el aula, y como ya se ha comentado con anterioridad, el diálogo, cuando éste tenía lugar, siempre partía del docente. El profesor o profesora era quien lo iniciaba, quien lo dirigía, quien lo sustentaba con sus conocimientos y quien lo finalizaba. En definitiva, en la mayoría de las ocasiones era el docente el protagonista de dichos diálogos, y en general se obviaba la conversación entre compañeros. Los estudiantes, de forma general, tenían la opción de hablar entre ellos y de prestarse ayuda durante la realización de ejercicios en clase, pero teniendo en cuenta que la mayor parte del tiempo se dedicaba a la corrección de actividades y a la exposición de contenidos por parte del docente, los momentos de diálogo resultaban escasos.

El trabajo en grupo, que no cooperativo, pudo observarse en algunas de las sesiones del Programa de diversificación curricular. Se aclara el matiz porque en definitiva el alumnado trabajaba de manera individual para posteriormente sumar las partes realizadas por cada uno de ellos y ellas. En concreto, en una de las ocasiones, los alumnos y alumnas, a través de internet, tenía que buscar información sobre distintos países europeos. Cada grupo elegía un país y recopilaban información de todo tipo sobre el mismo, es decir, sobre su geografía física, política, historia, monumentos, gastronomía, etc. El resultado es que cada miembro del grupo se dedicaba a buscar información sobre un aspecto concreto del país y posteriormente se reunía la información encontrada, por lo que el trabajo en grupo y la cooperación entre alumnos y alumnas resultaba escasa.

En el Taller de cocina tenía lugar de forma más patente y habitual el trabajo cooperativo y el diálogo entre estudiantes. En cada una de las sesiones, uno de los alumnos o alumnas era elegido chef, encargándose de la organización del trabajo del grupo. De esta forma, los compañeros y compañeras, con la ayuda de la profesora, se coordinaban para llevar a cabo la tarea encomendada, siendo el resultado final el trabajo de todos y cada uno de ellos.

Por otra parte, hay que señalar que desde el área de Educación física se ponía mucho énfasis en el trabajo cooperativo, de hecho, durante los recreos el gimnasio quedaba abierto para que los alumnos y alumnas que lo desearan, practicasen juegos cooperativos no competitivos. De forma habitual jugaban al “calinco”, es decir, Caleta Indiacá Cooperativa, aunque también es cierto que durante aquellos días se entrenaban para una competición de indiacá que se celebraría en la ciudad, y es que tanto a nivel económico, social como político, la competición es un hecho ordinario contra el que resulta difícil luchar. Según Gabriel, la actividad escolar, y la Educación física en particular no deberían sustentarse en la competitividad, pues ganar no es el fin, aunque haya que esforzarse por hacerlo ya que sólo así se consiguen los objetivos marcados. Según Gabriel, no hay que enseñar a perder porque en la escuela no hay nada que perder (ED8).

En cualquier caso, si el trabajo en grupo o cooperativo tenía lugar en el aula, era de forma excepcional salvo en áreas ya señaladas como Educación física o en el Taller de cocina. Indica Alejandro al respecto que a veces utiliza el trabajo en grupo, *“depende de para qué, en ciertas cosas sí y en otras no. Para otras cosas uso el libro, o la clase magistral, la puesta en común. Por ejemplo, las revisiones gramaticales las hago mediante trabajo cooperativo, en grupos de expertos concretamente”* (ED1). En relación a ello, Beatriz afirma que *“el último trabajo por ejemplo lo estoy haciendo individual porque hacerlo en grupo eran tres mirando y uno haciendo, así que cada uno el suyo. La desventaja es que unos trabajan y otros no. Tienes que hacer grupos pequeñitos para que cada uno tenga cosas que hacer. Como hagas grupos muy grandes no funcionan. Muchas veces entre ellos se dicen muchas cosas que son absurdas, más que informar, desinforman”* (ED2). Hay que destacar además las formas verbales que usan los docentes para responder, *“las revisiones gramaticales las hago mediante trabajo cooperativo”* (ED1) o *“el último trabajo por ejemplo lo estoy haciendo individual”* (ED2) como si el alumnado no participara en su propio aprendizaje.

Los alumnos y alumnas ratifican dichas prácticas admitiendo que *“pocas veces trabajamos en grupo”* (GDA1). Señalan otros que *“trabajamos en grupo excepcionalmente. En Ética o Inglés trabajamos una vez a la semana en grupo, pero suele ser para casos concretos, trabajos y eso”* (GDA2). Indica una de las alumnas, *“yo a lo mejor saco buenas notas, y quizás tengo que hacer un trabajo con uno que no, pero veo que en realidad es un tío listo y sabe hacer cosas, lo que pasa que es un flojo, pero me gusta hacer trabajos con él porque me gusta cómo lo hace, cómo piensa, pero es que no hacemos trabajos. Trabajar en grupo nos motivaría más pero para eso necesitamos que confíen en nosotros. Nosotros aprenderíamos de los compañeros y a lo mejor los ‘profes’ también aprenderían de nosotros”* (GDA1). Con respecto a ello indica otro de los alumnos que *“normalmente en un grupo el que saca mejores notas es el que decide. La nota es en lo que se basa la gente para medir a los demás, aunque igual saben de otras cosas”* (GDA2).

7.2. TEORIZACIÓN

A continuación, para complementar el análisis de los datos presentados se procederá a la teorización de las principales características de la educación democrática que quedan incluidas en las dos grandes categorías en las que se ha dividido el informe de caso. De esta forma se teorizará sobre la participación de todos los sectores de la comunidad educativa en el control y gestión de los centros educativos, sobre la búsqueda del éxito escolar para todo el alumnado, así como sobre la construcción y el desarrollo democrático del currículo educativo.

7.2.1. PARTICIPAR EN EL CONTROL Y GESTIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

“No hay democracia genuina sin participación. La libre expresión de las ideas es fundamental. La libertad irrestricta de información y de expresión es la piedra angular de la cultura democrática, ya que constituye la garantía de transparencia, imprescindible para el ejercicio cotidiano de las propias opciones y responsabilidades. La educación está [...] en el mismo corazón de la cultura democrática, pues permite formar seres humanos dotados de la capacidad para discernir, para elegir, para tomar decisiones propias y no actuar al dictado de instancias ajenas. En esto consiste la educación, que me gusta definir como *soberanía personal*” (Mayor, 2002: 22).

Dicha participación no sólo debe involucrar al profesorado, al alumnado, y a sus familiares como señala la propia Constitución Española de 1978, estableciendo en su artículo 27.7 que “los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la Ley establezca” (Cortes Generales, 1978: 29318), sino que también debe estar abierta a otros agentes sociales presentes en el entorno inmediato de la institución educativa (Apple y Beane, 2000; Escudero, 2005), así como al personal de administración y servicios de los centros educativos.

Ya no es suficiente con el acceso universal a la educación por parte de la población, lo cual fue un gran logro en su momento, sino que además los miembros de la comunidad escolar deben ser partícipes de la gestión de los centros educativos, sin olvidar que lo más importante de la democracia escolar es la participación del alumnado, puesto que toda la labor que se pone en marcha en los centros tiene como fin la educación de los jóvenes, que en definitiva son los protagonistas del proceso educativo. El resto, sin dejar de ser importante, es secundario. Pero en ningún caso es suficiente con darles los mecanismos de participación pertinentes, sino que es necesario formarles para que ejerzan libremente y en igualdad de condiciones dicha participación. A este respecto, el profesorado, que por razones evidentes será quien aventaje al alumnado tanto en conocimientos, como en madurez y experiencia, así como a sus familiares por habituación y cercanía al mundo de la educación, deberá entender que de todo ello se derivan aprendizajes al menos tan valiosos como los que habitualmente colman el currículo (Gómez, 2001).

Estas prácticas, en consecuencia, conllevan disparidad de pensamientos, ideas, opiniones, pareceres y propuestas, provocando una diversidad que enriquece a la comunidad. Sin embargo, el colectivo no debe perder de vista el propósito compartido que posee como tal. La participación y la

democracia escolar no deben suponer la simple suma de intereses particulares, sino que ha de primarse la cooperación y la colaboración por encima de la competición, y buscar así el bien común de la comunidad educativa, haciendo coincidir en un punto común los intereses de todos los sectores que en ella participan (Apple y Beane, 2000).

En cuanto al Consejo Escolar como órgano colegiado de gobierno y cauce de representación y participación de toda la comunidad educativa, afirma Mariano Fernández Enguita que son abrumadores aquellos que “se limitan a dar fe, como los notarios, de que existe la programación, la memoria y el presupuesto” (Enguita, 1994; cit. por Martínez, 2005: 116).

Algunos autores han señalado la influencia poco significativa que tiene la comunidad educativa sobre los centros, afirmando que “en los consejos escolares compuestos de directores, profesores y padres, las relaciones de influencia entre el profesional y el cliente no cambian de manera sustancial, sobre todo porque los directores, y a veces ellos y los profesores, controlan las reuniones del consejo escolar... Los profesionales pueden establecer el orden del día, gestionar el tiempo en las reuniones, pasar la información y dirigir las cuestiones políticamente más controvertidas a espacios más privados, de ahí que controlen esencialmente los procesos de decisión y, en última instancia, los resultados de estas decisiones. Los padres son reticentes a cuestionar esta dinámica. En consecuencia se impone el patrón tradicional de los administradores que deciden la política, los profesores que enseñan y los padres que ayudan” (Malen y cols., 1990: 54; cit. por Zeichner, 2010: 196). Es más, en contextos económicos, sociales y culturalmente desfavorecidos, donde la diferencia cultural entre el profesorado y el alumnado y sus familias se hace patente, y el propio lenguaje distancia a unos sectores educativos de otros, los usuarios del centro acaban por acogerse en muchos casos a la expresión *magíster dixit*, es decir, la voz del profesorado se alza por encima del resto aludiendo una superioridad moral derivada de su experiencia, formación y conocimientos sobre el sistema educativo (Martínez, 2005).

Estaríamos hablando por tanto de una falsa democracia, de una “gestión del consentimiento frente a decisiones predeterminadas que con demasiada frecuencia ha creado la ilusión de democracia” (Apple y Beane, 2000: 25).

La libertad de expresión ejercida por los distintos sectores de la comunidad educativa, especialmente del alumnado, a través de los cauces de participación, es una de las características de las que no puede prescindir la democracia escolar, pero no es suficiente con ello para que podamos hablar de verdadera participación democrática en la educación.

Para poder hablar de democracia escolar será necesario una participación real en la organización, el funcionamiento y el gobierno del centro por parte, principalmente, del alumnado, sin obviar al resto de sectores involucrados. Para ello debe implantarse un clima de confianza mutuo entre profesorado y alumnado, es decir, por una parte el profesorado no sólo debe dar voz a los estudiantes, sino también confiar en ellos y permitir que éstos tomen decisiones de manera responsable; y por otra parte, los alumnos y alumnas deben confiar en que el profesorado tomará en consideración sus propuestas. Será posible alcanzar dicho clima de confianza en el momento en el

que se motive y forme al alumnado para ejercer como ciudadanos activos, capaces de hacer valer sus derechos y afrontar responsablemente sus deberes, creándose así una verdadera cultura participativa y democrática. Ahora bien, dicha labor debe tratarse de un acto voluntario, consciente y organizado que requiere de grandes esfuerzos por parte de docentes y estudiantes, un esfuerzo que sólo será posible mantener si se cree fervientemente en la importancia de educar democráticamente y para la democracia.

Con respecto a la participación de las familias, los expertos señalan que las reuniones de aula, sobre todo las tutorías grupales, se reducen a la transmisión de información por parte del tutor o tutora pertinente, limitándose el papel de los familiares a meros receptores. Si la asistencia de madres y padres a las tutorías disminuye en los últimos niveles de la enseñanza obligatoria en comparación con la asistencia durante la Educación Primaria, no es porque éstos hayan dejado de interesarse por la educación de sus hijos e hijas ni por el devenir de lo acontecido en el centro y en el aula, la causa es que “simplemente, dejan de interesarles por reiterativas y faltas de contenido. Tenemos muchos testimonios coincidentes en que la mayoría de las reuniones de aula se hacen deprisa, con informaciones genéricas y sin apenas participación de los padres asistentes” (Martínez, 2005: 119). Y es que, asistir, estar presente y escuchar no significa participar.

Ginés Martínez Cerón, ex-vicepresidente de la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos señala varias causas que propician el distanciamiento entre las familias y los centros educativos, las cuales se exponen a continuación (Martínez, 2005):

-Déficit de cultura participativa. “La cultura participativa implica una forma de percibir, entender y vivir los asuntos educativos, un método de trabajo que, diariamente, a partir de postulados plurales, permite a la Comunidad Educativa la gestión colectiva de los centros (Escámez, 2002, cit. por Martínez, 2005: 122-123). Se apuntan algunos motivos para ello como un pasado aún reciente excesivamente autoritario y autocrático, y el carácter conservador de la institución escolar.

-Resistencia a la presencia de las familias en los centros. Muchos docentes siguen considerando el aula y la escuela como un territorio propio, y la presencia en los mismos de los padres y madres del alumnado como una invasión que compromete sus competencias. Además, algunos autores ya señalaban que “cuando las escuelas urbanas se abren a los padres e inician el diálogo o las relaciones con ellos y con la comunidad, estas relaciones raramente son recíprocas y nunca tienen que ver con compartir el poder. [...] Las relaciones entre escuela y comunidad raramente son bilaterales en comunidades de escasos ingresos” (Fine, 1987: 103; cit. por Zeichner, 2010: 196).

-El peso de modelos escolares cerrados. Modelos que fueron propios de tiempos pasados pero que aún siguen teniendo cierta vigencia en la educación actual, donde la participación e implicación de las familias es escasa.

-La utilización de la familia como auxiliar del centro educativo. Ya sea a título individual, u organizados a través de asociaciones de padres y madres, los familiares el alumnado tan sólo suelen

ser requeridos para prestar ayuda en cuestiones deficitarias del centro educativo. Según Martínez Cerón “estas prácticas responden a una concepción más piramidal que horizontal y a una concepción utilitaria de las familias que dista mucho de lo que debería significar la participación de las familias en la vida del centro, que es donde reside el sentido y la base de la relación escuela y familia” (Martínez, 2005: 127).

-La deficiente formación del profesorado y las familias. Las relaciones escuela-familia en muchos casos no son objeto de estudio durante la formación inicial del profesorado, y por otra parte las administraciones educativas no invierten los recursos necesarios para la formación continua a este respecto de docentes y familias.

Por otro lado, la asunción de responsabilidades tanto organizativas, funcionales, de gobierno y pedagógicas por parte del profesorado en detrimento de las administraciones educativas y de los equipos directivos de los centros, es decir, el empoderamiento del profesorado, puede reportar tanto beneficios como inconvenientes.

La cercanía del profesorado a los estudiantes y a su entorno inmediato, favorece la contextualización de modelos didácticos y organizativos estandarizados, hasta donde la legislación lo permita, lo que se traduce en una educación posiblemente más eficaz. Además, mantener un entorno laboral colaborativo que fomente el aprendizaje continuo de los docentes repercutirá beneficiosamente en el aprendizaje del alumnado. “Se dicen a menudo que las escuelas que son educativas para los adultos que trabajan en ellas lo serán también para los alumnos” (Barth, 1989; cit. por Zeichner, 2010: 192).

Sin embargo, ampliar las funciones del profesorado en este sentido puede exigir tiempo y energías de las que no disponen los docentes, y lo que es peor, impedir que cumplan de la mejor manera que saben con su función principal, la tarea pedagógica. Además, el empoderamiento del profesorado puede crear tensiones con las familias, que entienden que muchos de los asuntos de la vida del centro son también responsabilidad suya (Zeichner, 2010).

Y es que el reparto de poder entre los distintos sectores de la comunidad educativa en los centros es un asunto complejo, una cuestión de equilibrio que debe decantarse en un solo sentido, aquel del que se deriven más y mejores aprendizajes para el alumnado. Pero, ¿debe afrontarse esta cuestión desde el actual paradigma educativo o es necesario para ello un cambio radical del mismo?

También hay que señalar que “escuela y entorno aparecen [...] como el escenario privilegiado donde actúan muchos de los agentes sociales con capacidad para incidir en la educación, especialmente en la franja de edad de niños y jóvenes” (Riu, 2005: 153).

La comunidad educativa puede considerarse más amplia que la reunión de los sectores que tradicionalmente se han considerado como parte de la misma. Esta ampliación de la comunidad educativa se produce al permitir que otros agentes sociales del entorno más cercano del centro participen en procesos de enseñanza-aprendizaje que no sólo repercuten beneficiosamente sobre el alumnado que acogen los centros educativos, sino sobre todos los individuos que de dichos

procesos participan. Todo ello además convierte a los centros en verdaderos dinamizadores culturales de sus barrios, multiplicándose así el valor educativo de los mismos. El propio personal de administración y servicios ejerce cierta labor educativa capaz de llevar a cabo en determinadas situaciones informales, y de la que no es conveniente desprenderse.

En definitiva puede decirse que, este tipo de participación y relación entre el centro y su entorno es necesaria en una sociedad en la que los centros educativos ya no son los agentes exclusivos de formación de los jóvenes. Los centros educativos no pueden encargarse completamente de la educación de los ciudadanos y ciudadanas, pero dado su carácter universal y su experiencia, podrían organizar dicha educación alrededor de ellos. “Cada vez es más evidente que la educación es una tarea compartida que no se circunscribe a los primeros años sino que se desarrolla a lo largo de toda la vida, y que necesita de la corresponsabilización de los diferentes agentes sociales: familias, profesionales de la educación y de otros sectores, medios de comunicación, entidades deportivas y de ocio, vida asociativa de barrio, mundo del trabajo, publicidad, etc.” (Riu, 2005: 156). Y no solo con el objetivo de instruir, sino con el fin de contribuir a formar la nueva ciudadanía democrática, potenciar la igualdad, la vida en comunidad y la resolución pacífica de conflictos que conlleva la convivencia, entre otros muchos aspectos.

7.2.2. GARANTIZAR EL ÉXITO ESCOLAR DE TODO EL ALUMNADO

“La comprensión justa de la diversidad y las respuestas a la misma representa otro de los pilares esenciales del entramado de los valores propios e inexcusables de una escuela pública y democrática” (Escudero, 2005: 16).

La llamada escuela comprensiva, integradora o inclusiva pretende ofrecer una enseñanza universal, gratuita, pública, obligatoria y de calidad sin considerar el origen social, familiar, la raza, el sexo, la religión, creencia, capacidad o disponibilidades de los alumnos y alumnas, con el objetivo de favorecer la convivencia, la integración social, la igualdad y el éxito escolar de todos y todas bajo un currículo común, abierto y flexible que evite las segregaciones, y cuyo único elemento a tener en cuenta para la agrupación del alumnado sea la edad (Gimeno, 2005; Zufiaurre, 2002). Para Román y Moreno además, la escuela comprensiva debe concentrarse en “preparar a los alumnos para la vida más que para la Universidad, centrándose en aprendizajes funcionales con el fin de dar una dimensión práctica y operativa a los aprendizajes” (Román y Moreno, 1990; cit. por Cabrerizo y Rubio, 2007: 3), puesto que todos y todas deben superar dicha etapa obligatoria más allá de las aspiraciones futuras que posea cada uno de ellos y ellas. Es decir, si bien la Educación Secundaria Obligatoria es una etapa de transición para muchos alumnos y alumnas que desean cursar educación postobligatoria, para otros muchos jóvenes cuyas necesidades educativas son ineludibles atender, la ESO es una etapa finalista en sí misma.

Cuando se hace referencia a la inclusión del alumnado, ya no hablamos simplemente de centro educativos comprensivos en los que tienen cabida todos los alumnos y alumnas sin excepción independientemente de sus características y circunstancias personales, sino que los estudiantes que requieren de medidas educativas especiales no abandonan sus aulas ordinarias ni reciben un currículo distinto al de sus compañeros y compañeras (González, 2008).

Además, desde una educación democrática, el acceso a la educación y al currículo de toda la población sin excepción en un plano de igualdad, así como la heterogeneidad y pluralidad que esto conlleva, no sólo supone una cuestión de justicia social, sino que se descubre como un valor en sí mismo, permitiendo un enriquecimiento de todas las partes que no sería posible desde una educación segregadora (Feito y López, 2008b).

Resulta incoherente que, obligando a todos nuestros jóvenes a acudir diariamente a la escuela sin excepción alguna, al menos hasta los 16 años, tras forzarles a pasar buena parte de sus vidas en la misma sin haberles dado la opción de elegir, se identifiquen éstos o no con ella, con sus valores, con su cultura, se sientan o no a gustos y seguros en la misma, presenten o no interés y motivación por acudir a ésta, el resultado final en muchos de los casos sea el fracaso escolar, en multitud de ocasiones derivado de las situaciones sociales de partida. Ello condena a los jóvenes a “vagar por el infierno de lo peor del mercado laboral o, aún más grave, a la exclusión de éste. [...] Max Weber consideraba que la escuela era una institución hierocrática pues tanto esta como la Iglesia dispensan bienes de salvación. Hoy en día, y esto es algo que saben muy bien las familias, carecer de ese mínimo educativo equivale a una terrible condena. No es solo que sea más difícil encontrar un empleo digno sino que es más complicado llegar a desarrollar una ciudadanía aceptable”. (Feito, 2009b: 133), por lo que el fracaso escolar y la educación democrática no resultan compatibles, y aún menos si dicho fracaso se ceba mayoritariamente sobre ciertos sectores desfavorecidos de la sociedad y privilegia a los ya privilegiados cultural y educativamente.

Y es que “las diferencias de logro educativo en función de la clase social siguen siendo sangrantes” (Feito y López, 2008a: 23). “Hasta mitad de los años sesenta, era el nacimiento y no el desempeño escolar el que determinaba la carrera de los alumnos. Con la masificación, es el desempeño el que establece directamente la carrera escolar, aun cuando este desempeño se determine, en última instancia, por el nacimiento de los alumnos. Esto no cambia gran cosa desde el punto de vista de las estadísticas, ya que la reproducción de las desigualdades se mantiene globalmente. En cambio, todo cambia del punto de vista de la experiencia de los alumnos y de las funciones de la institución” (Dubet y Martuccelli, 1999: 207-208; cit. por Bolívar, 2005: 59). Es decir, el éxito o fracaso escolar debería depender de los méritos de cada uno de los alumnos y alumnas una vez que la educación se hace universal, sin embargo, dichos méritos se hayan estrechamente relacionados con el origen social y cultural del alumnado. Si no se atiende esas diferencias, ni aumenta la eficacia ni la calidad de los centros educativos, la educación estará destinada a perpetuar las desigualdades.

Pero ¿cuáles son las razones por las cuales el sistema educativo no favorece el éxito escolar de todos y todas? Una de ellas es que la escuela no conecta los nuevos conocimientos con los conocimientos previos de muchos de los estudiantes, puesto que muchos de esos nuevos conocimientos están próximos al universo cultural de tan sólo determinados grupos sociales a los que se acabará favoreciendo. Ilustrativo de ello es un cuento en el que se narra la amistad de un pececito y una rana. “En un momento dado aquel pide a su amiga anfibia que le explique cómo es el mundo en la superficie terrestre. La rana, como buena amiga, le cuenta que hay vacas y el pececito imagina que las vacas son como peces pero con grandes ubres. Le dice que hay aves y se las

imagina como peces con alas. La rana –al igual que la escuela– cumple con su función de amiga. Sin embargo, no es consciente de que el pececito interpreta las nuevas realidades a partir del mundo animal que conoce. La rana, y la escuela, no asumen la tarea de partir de los esquemas interpretativos del pececito” (Lionni, 1970; cit. por Feito, 2009b: 146).

Otra de las razones es que la educación formal se centra en favorecer, desarrollar y evaluar la inteligencia lógico-matemática y lingüística, despreciando otras muchas tan importantes como las anteriores según la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, por lo que podemos tener fracasos escolares que en ningún caso merecerían serlo. Por otra parte, el abuso de la, llamada por Freire, educación bancaria basada en la transmisión de información unilateral, en detrimento de un conocimiento que se crea y construye individual y colectivamente, favorece igualmente el éxito de sólo un tipo de alumnado que es capaz de adaptarse a este tipo de metodología educativa. Además, los estudiantes que ahora forman parte del sistema educativo no son iguales a aquellos para los que se diseñó el mismo, se tratan de nativos digitales, han crecido junto a las nuevas tecnologías, rodeados de aparatos electrónicos, ordenadores, teléfonos móviles, cámaras digitales, internet, etc., por lo que es posible que los alumnos y alumnas de hoy en día piensen y procesen la información de un modo diferente al de sus predecesores (Feito, 2009b).

7.2.3. DEMOCRATIZAR EL CURRÍCULO EDUCATIVO

“Las estructuras y los procesos analizados hasta ahora definen, por lo general, la calidad de la vida cotidiana en las escuelas. Como parte de las antiguas tradiciones y las estructuras profundas de los centros educativos, también ofrecen enseñanzas muy efectivas sobre qué valora la escuela y a quién. Por esta razón, constituyen una especie de currículo ‘oculto’ por medio del cual las personas aprenden lecciones significativas sobre la justicia, el poder, la dignidad y el propio valor. Democratizar estas estructuras y procesos es un aspecto crucial de las escuelas [democráticas], pero una versión más completa incluye también el trabajo creativo para llevar la democracia al currículo planificado o abierto” (Apple y Beane, 2000: 30).

Como pudo verse en los fundamentos teóricos, son varias las características que definen al currículo democrático según los autores expertos en la materia. Ahora bien, en coherencia con lo visto hasta el momento, se considera que, en cualquier caso, un currículo democrático sobre todo ha de estar en consonancia con los dos principios fundamentales de la democracia, la libertad y la igualdad. Para ello se parte de los postulados de la “Teoría de la acción comunicativa” de Habermas y la “Educación dialógica” de Freire basadas en un modelo deliberativo de democracia. “La noción de democracia deliberativa de Habermas supone que todas las personas deben participar en aquellos procesos de toma de decisiones que va a afectar a sus vidas de algún modo y, en este sentido, se corresponde en muchos aspectos, con las condiciones que ha de reunir una situación educativa dialógica en la que todos los participantes se perciben a sí mismos y simultáneamente como educandos y educadores” (Ayuste, 2006: 67).

Para desarrollar un currículo en libertad y para la libertad, entendiendo ésta en sentido positivo, es decir, como no dominación, así como para desarrollar un currículo en igualdad y para la igualdad, es necesario que se den las condiciones que favorezcan un diálogo simétrico y racional

entre los distintos agentes que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual lleve al acuerdo de todos los participantes en dicho proceso.

El conocimiento ha de alcanzarse entre todos y todas sin excepción, lo que obliga a los sujetos implicados a buscar información, a contrastar sus opiniones y a negociar el resultado final al que se desea llegar, es decir, es necesario por tanto una participación activa por parte de todos y todas, y poner en marcha un aprendizaje activo, basado en la investigación y el aprendizaje por descubrimiento. En consecuencia, si el aprendizaje se convierte en una labor que depende de todos y todas, de acuerdo con los conocimientos, destrezas, habilidades, necesidades, intereses, valores y demás características de los individuos participantes, el currículo adquiere un enfoque inclusivo y sensible a las diferencias, promoviendo de ese modo la igualdad.

Como resultado de la interacción entre los profesionales de la educación y aquellos que no lo son, es decir, alumnado, y por qué no también sus familiares, puede decirse que surgen dos tipos de currículos. Uno que contiene los conceptos, las herramientas y los valores de la cultura oficial, y cuyo objetivo es que los alumnos y alumnas adquieran una serie de contenidos instrumentales y se amolden a la sociedad en condiciones de igualdad; y otro basado en la comunicación y el entendimiento, que tiene en cuenta las necesidades e intereses del alumnado, incluido el interés por los ya nombrados contenidos instrumentales, y que en contraste con el anterior favorece la transformación y no la reproducción de la cultura y los valores dominantes. En todo caso, ninguno de los dos son desechables, pues uno sin el otro es insuficiente. Como indica Freire “por un lado, los estudiantes necesitan alfabetizarse respecto de sus historias, experiencias y la cultura del entorno inmediato. Por otro lado, también deben apropiarse de aquellos códigos y culturas de los círculos dominantes, para poder trascender sus propios entornos” (Freire, 1989: 65; cit. por Ayuste, 2006: 90).

Como se ha dicho, también los familiares del alumnado podrían participar activamente en la construcción y desarrollo del currículo educativo ya que “cuando lo que se enseña en las aulas concuerda con lo que los alumnos perciben en la calle, en la televisión o en otros ámbitos de socialización [entre ellos la familia], su fuerza educativa es inmensa, pero cuando no es así es muy difícil avanzar a contracorriente” (Riu, 2005: 159). Involucrar a los familiares en el currículo escolar ayudaría por tanto a reforzar los aprendizajes y a dar coherencia a los mismos, más allá de favorecer la participación y la igualdad educativa.

Por su parte, la igualdad, además de mediante las medidas de atención a la diversidad que se toman a nivel de centro, debe favorecerse a través de medidas en el aula que han de tomar los diferentes docentes, a poder ser, en coordinación con el resto del claustro de profesorado. Entre ellas, y en relación con la “Teoría de la acción comunicativa” de Habermas y la “Educación dialógica” de Freire, basadas ambas en un modelo deliberativo de democracia, ha de destacarse el uso del diálogo, que “no sólo no reduce posibilidades de aprendizaje, sino que las aumenta. A través del diálogo es posible, por un lado, partir de los conocimientos previos de los participantes y, por otro, ampliar el conocimiento sobre un hecho concreto gracias a las aportaciones de todos los participantes” (Ayuste, 2006: 92).

Favorecer la igualdad desde la perspectiva dialógica de la educación implica que el docente no puede convertirse en un banco de información que se deposita en cada uno de sus alumnos y alumnas a través de la mera transmisión, sino que éste debe ser generador de situaciones-problema que han de resolverse a través del diálogo y la investigación conjunta, y un intelectual que se vale de la capacidad transformadora del lenguaje para imaginar y construir mejores opciones personales y sociales.

Ahora bien, una relación igualitaria en el currículo escolar no implica ni la desaparición de normas, ni que cualquier posición o argumento tenga la misma validez, pues esto significaría caer en un relativismo que, si bien favorecería la igualdad, no contribuiría al desarrollo integral del alumnado, que en definitiva es el objetivo final de la educación. Una “relación simétrica significa entonces que todos los implicados tienen las mismas oportunidades para dar su opinión y exponer sus necesidades e intereses, siempre que acepten las reglas propias de la democracia deliberativa, y no se propongan instaurar o legitimar alguna práctica de dominación. [...] Significa que el educador, o la educadora, ha de someter sus argumentos a pretensiones de validez como cualquier otro participante, y que el valor de sus aportaciones dependerá de la calidad de las mismas y no del cargo que desempeña. De este modo, la autoridad del docente no emana del papel que le confiere el sistema, sino de la valía de sus conocimientos y de su capacidad para actuar coherentemente con las reglas de la democracia deliberativa. Pero el educador tiene además otras funciones. Ha de velar por el procedimiento democrático y ha de favorecer las relaciones simétricas o igualitarias” (Ayuste, 2006: 95-97), por lo que debe evitar dejarse llevar por las expectativas que posee sobre el alumnado.

En definitiva, habría por tanto que establecer puentes de unión a través del diálogo, la deliberación y el razonamiento conjunto, entre el conocimiento experto y el conocimiento lego, con objeto de favorecer la igualdad y no caer en el relativismo.

8. REFLEXIONES FINALES Y PROPUESTAS DE MEJORA

“La total imposibilidad de ser neutrales frente al mundo, al futuro [...] nos plantea necesariamente el derecho y el deber de tomar posición como educadores. El deber de no omitirnos. El derecho y el deber de vivir la práctica educativa en coherencia con nuestra opción política. De ahí que, si la nuestra es una opción progresista, sustantivamente democrática, debemos –respetando el derecho que los educandos tienen también de optar y de aprender a optar, para lo cual necesitan libertad- darles testimonio de la libertad con que optamos (o de los obstáculos que encontramos para hacerlo) y jamás intentar imponerles nuestras opciones, subrepticamente o no” (Freire, 2001: 78).

Desde la perspectiva subjetiva del investigador, afín a los preceptos de la educación democrática y atendiendo los resultados expuesto anteriormente, a continuación, y para poner punto y final al estudio llevado a cabo, se presentan de forma sucinta, algunas de las ideas más significativas derivadas de la investigación, así como algunas recomendaciones para la mejora de la calidad democrática de la institución educativa teniendo en cuenta el contexto de ésta.

8.1. REFLEXIONES FINALES

De esta forma, entre las ideas más significativas extraídas de los resultados anteriores se destacan las siguientes:

-La gran mayoría de los cauces de participación para la organización, el funcionamiento y el gobierno del IES La Caleta por parte de los distintos sectores de la comunidad educativa del centro quedan establecidos legislativamente a través del Decreto 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria (Consejería de Educación de Andalucía, 2010a), y por tanto su presencia en el centro, o la posibilidad de establecer dichos cauces, es obligatoria. Excepción a ello es la presencia del buzón de sugerencias y la participación bidireccional que se lleva a cabo entre el centro y su entorno cercano.

-El Consejo Escolar es uno de los Órganos colegiados de gobierno en el que se encuentran representados todos los sectores de la comunidad educativa y cuya principal función es la de ejercer el control sobre las decisiones tomadas por el Equipo directivo en asuntos relacionados con la organización, el funcionamiento y el gobierno del centro, así como mantenerles informados sobre dichos asuntos y otros asuntos de carácter didáctico y pedagógico.

-El Consejo Escolar es el órgano de participación de todos los sectores de la comunidad educativa pero no respeta la igualdad en la representación, ya que el número de representantes, establecido por ley, no es proporcional al número de individuos que componen los distintos sectores a los que representan. Esto repercute a su vez en la composición de la Comisión permanente del Consejo Escolar, de la Comisión de convivencia y el Equipo de evaluación.

-Los principales cauces de participación del alumnado del IES La Caleta en la organización, el funcionamiento y el gobierno del centro, además del Consejo Escolar, son los delegados y delegadas de grupo, el delegado o delegada de centro, la Junta de delegados y delegadas, y la asamblea de alumnos y alumnas, a los que hay que sumar el buzón de sugerencias y las sesiones de tutoría.

-Los cauces de participación que posee el alumnado del IES La Caleta a nivel de centro favorecen la libertad de expresión de dicho sector educativo pero no aseguran la toma responsable de decisiones vinculantes con respecto a la organización, el funcionamiento y el gobierno del centro. La única decisión directa que puede tomar el alumnado a través de la asamblea, es la de secundar o convocar huelgas y movilizaciones de carácter educativo en la que pueden participar los alumnos y alumnas a partir de 3º de ESO.

-Alumnado y profesorado admite que la participación de los estudiantes en la organización, el funcionamiento y el gobierno del centro es escasa, y se aducen para ello varias razones principales: la desconfianza en lo alumnos y alumnas por parte del profesorado a las propuestas que los primeros esgrimen; el esfuerzo y los deberes que se derivan de la participación democrática no están dispuestos a asumirse por parte del alumnado al considerar que no van a ser recompensados; y el desinterés por falta de cultura participativa y democrática.

-Los docentes del IES La Caleta entrevistados admiten que es necesaria la formación previa del alumnado para que éste pueda participar democráticamente en la organización, el funcionamiento y el gobierno del centro, pero teniendo en cuenta el diagnóstico anterior, dicha formación es inexistente, escasa o poco efectiva.

-Los cauces de participación de los familiares del alumnado del IES La Caleta, además del Consejo Escolar, son las tutorías y reuniones con cualquier docente o miembro del equipo directivo, la figura del padre delegado o madre delegada de grupo, y la Asociación de Madres y Padres del Alumnado, además del buzón de sugerencias.

-Las tutorías individuales son el cauce de participación que más usan los familiares del alumnado, aunque la participación en éstas disminuye a medida que el alumnado avanza en su nivel de estudios. Es el cauce de participación más usado porque a los padres y madres les preocupa principalmente la educación de sus hijos e hijas de forma individual, evidenciando así falta sentimiento de pertenencia a la comunidad y déficit de cultura participativa y democrática.

-Profesorado, alumnado, y familiares de éstos admiten que la mayoría de las ocasiones en la que los profesores y profesoras se ponen en contacto con los padres y madres del alumnado a través de las tutorías o de la agenda escolar es para transmitir noticias negativas sobre sus hijos e hijas.

-Los padres y madres miembros del AMPA participan activamente en el centro pero son escasos en número. Además, las madres participantes en el estudio consideran que el profesorado tan sólo reclama y alienta su participación cuando es necesario prestar ayuda de algún tipo, aunque se procura desde el instituto que los padres y madres del alumnado se hagan socios del AMPA, adjuntando junto al sobre de matrícula la inscripción para ello.

-En general, el profesorado y las madres participantes en el estudio consideran que la participación en la organización, el funcionamiento y el gobierno del centro por parte de las familias del alumnado es escasa.

-El profesorado del IES La Caleta participa en la organización, el funcionamiento y el gobierno del centro, además de a través del Consejo Escolar, mediante el Claustro de profesorado y a través de los órganos de coordinación docente, desde los que se atienden principalmente cuestiones didácticas y pedagógicas, así como a través de la convocatoria de asambleas.

-Las observaciones realizadas ponen de manifiesto que el profesorado se involucra más activamente a través de su participación en los órganos de coordinación docente que a través de su

participación en el Consejo Escolar o el Claustro de profesorado en los que el equipo directivo juega el papel principal.

-El personal de administración y servicios del IES La Caleta, además de a través del representante que posee en el Consejo Escolar, puede celebrar asambleas de personal en el centro, hacer uso del buzón de sugerencias y mantener reuniones periódicas con la secretaría del centro como forma de participación en la organización, el funcionamiento y el gobierno del instituto. Además puede considerarse que el PAS es un agente educativo más del instituto en la medida en que se lo permiten sus competencias.

-La participación del IES La Caleta en su entorno cercano y viceversa, es decir, la participación del entorno del instituto en el centro, tiene lugar de diversas maneras: cualquier persona o grupo de personas pueden usar el instituto como centro de reunión y actividades si se solicita formalmente, teniendo en cuenta las limitaciones de horario y seguridad que el centro educativo posee, y siendo considerada dicha posibilidad como positiva por parte del profesorado, el alumnado y los familiares de éstos últimos; el instituto permite la entrada al centro de otros agentes educativos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, tanto esporádicamente como semanalmente a través del Programa Forma Joven; el centro abre sus puertas de manera ocasional para que personas de su entorno puedan participar si lo desean en las actividades que el instituto organiza, si bien señalan los participantes en el estudio que la respuesta por parte de las personas del entorno es escasa; y por último, el alumnado del IES La Caleta realiza de forma eventual actividades en su entorno.

-A pesar de los mecanismos de coordinación docente presentes en el IES La Caleta, algunos de los elementos curriculares, como la metodología, dependen en última instancia de cada uno de los profesores y profesoras y del grupo de alumnos y alumnas sobre el que éste o ésta actúe, no pudiéndose hablar por tanto de un solo currículo por nivel.

-La participación en el currículo educativo por parte del alumnado, en general es escasa y se limita a momentos ocasionales en algunas áreas y con docentes concretos. Predomina en el aula un modelo comunicativo bancario y falsamente democrático, del cual deriva un aprendizaje basado en la transmisión de contenidos y poco activo por parte del alumnado, si bien hay excepciones como por ejemplo el Taller de cocina.

-La participación de los familiares del alumnado en el currículo educativo es inexistente, y no todos los docentes entrevistados la consideran conveniente.

-Unánimemente, tanto el profesorado, el alumnado, como los familiares del alumnado que participaron en el estudio admiten que un centro como el IES La Caleta debería acoger a todo tipo de jóvenes independientemente de sus características físicas, psíquicas, intelectuales, sociales o de cualquier otra índole, salvo casos muy extremos en el que la falta de recursos obligue a su escolarización en un centro específico que garantice la cobertura de todas sus necesidades. Además, se valora dicha diversidad positivamente.

-El profesorado del IES La Caleta entrevistado considera que las circunstancias económicas, sociales y culturales del barrio en el que se inserta el centro, y del alumnado que éste acoge, requieren medidas de atención a la diversidad. Ello le lleva a acogerse al Plan de compensación educativa.

-El profesorado, el alumnado y los familiares de éstos consideran que las causas del fracaso escolar son múltiples: el profesorado suele apuntar a las características socio-culturales del alumnado y sus familias y a la generalidad del sistema educativo, el alumnado se centra en su propia responsabilidad, y las madres que participaron en el estudio consideran que las causas son múltiples e incluyen entre ellas la labor docente.

-El IES La Caleta toma una serie de medidas a nivel de centro con el fin de atender a la diversidad del alumnado, medidas como las siguientes: composición de los grupos de la forma más heterogénea posible, reducción de la ratio de alumnos y alumnas a través del desdoble del 2º nivel de Educación Secundaria Obligatoria, la adscripción al Plan de compensación educativa, el establecimiento de refuerzos educativos complementarios en el aula ordinaria por parte de un segundo docente en el primer ciclo de la ESO, el Programa de acompañamiento, los agrupamientos flexibles en el área de Lengua extranjera Inglés en 1º de ESO, el Taller de cocina para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo de 1º y 2º de ESO, el Programa de adaptación curricular, el Programa de diversificación curricular en el segundo ciclo de ESO, o la optatividad entre otras. Si bien todas las medidas tomadas pretenden atender la diversidad del alumnado, no todas las favorecen la inclusión del alumnado.

-El profesorado entrevistado considera que el apoyo al alumnado en el aula ordinaria por parte de un segundo profesor o profesora es la medida de atención a la diversidad que más favorece la inclusión de los jóvenes, pero dicha medida no siempre acaba favoreciendo su inclusión aún cuando vaya dirigida a ello, ya que depende en última instancia de las estrategias que pongan en marcha los docentes que comparten aula.

-El trabajo cooperativo, el diálogo y el aprendizaje entre iguales son estrategias metodológicas poco extendidas en el IES La Caleta, tan sólo puestas en marcha de manera esporádica por algunos docentes, principalmente en áreas como Educación física o el Taller de cocina.

-De acuerdo con las observaciones y las declaraciones del alumnado, la construcción del currículo educativo no está basada en la igualdad, sino que los docentes poseen mayores privilegios a este respecto por el hecho de ocupar el puesto que ocupan, seguidos de los alumnos y alumnas con mejores calificaciones.

8.2. PROPUESTAS DE MEJORA

Teniendo en cuenta lo anterior, se procede a continuación a exponer una serie de recomendaciones que pudieran favorecer la cultura democrática en la institución educativa objeto de estudio, así como en otras de características similares a ella.

Dichas recomendaciones tienen como base tres principios fundamentales a los que deberían acogerse los distintos sectores de la comunidad educativa, y especialmente los profesores y profesoras que en definitiva constituyen el sector más privilegiado de la comunidad como consecuencia de la labor profesional que ejercen y de la situación social y cultural que se les presume por defecto, entendiendo dicho privilegio como capacidad de dominación sobre el resto de individuos de la comunidad educativa. De esta manera habrá que considerar que:

-Los centros educativos públicos reciben tal consideración porque no son espacios privados. Por tanto, no cabe la opacidad en el desarrollo de su actividad educativa.

-Los centros educativos no son los únicos agentes educativos, sociales y socializadores. Por tanto, no cabe el aislamiento con respecto a la realidad de su entorno local y global.

-Los centros educativos, parafraseando a Einstein, buscan resultados distintos haciendo siempre lo mismo. Por tanto, no cabe el lamento y la búsqueda de enemigos externos para justificar los males que los aquejan.

Dichos principios debería desembocar en medidas concretas, algunas de las cuales se proponen a continuación:

1) Fomentar la autocrítica entre todos los sectores de la comunidad educativa como motor de cambio e innovación.

2) Formar y motivar al alumnado, a sus familiares y al profesorado para participar activamente tanto en la organización, el funcionamiento y el gobierno del centro como en el currículo educativo, propiciando la toma de decisiones responsables de forma deliberativa.

3) Establecer cauces de participación para los distintos sectores de la comunidad educativa más allá de los que dicta la legislación (poner en marcha escuelas de padres y madres, recuperar la organización de las jornadas de puertas abiertas, crear una asociación de alumnos y alumnas, etc.), entre los que se contemple la participación conjunta de todos los sectores de la comunidad educativa más allá del Consejo Escolar, por ejemplo a través de asambleas conjuntas o la organización de actividades educativas en las que todos y todas puedan participar.

4) Esforzarse por convertir el instituto en dinamizador cultural de su entorno, acogiendo exposiciones, creando una asociación de teatro o un club de lectura, elaborando un blog o página web útil, funcional y que permita la participación, etc.

5) Invitar a los familiares del alumnado a participar en el currículo educativo junto al profesorado y sus hijos e hijas, bien a través de actividades puntuales o permanentes en el tiempo.

6) Tomar medidas de atención a la diversidad que favorezcan la inclusión del alumnado, es decir, estrategias de aula tales como instaurar un currículo común básico al que todos y todas puedan acceder, poner en marcha el trabajo cooperativo, propiciar el aprendizaje entre iguales, proponer actividades abiertas, evaluar individualmente teniendo como fin el aprendizaje y no la

calificación, mantener el apoyo en el aula por parte de un segundo docente, etc., limitando lo máximo posible aquellas medidas que, si bien atienden a la diversidad del alumnado, poseen cierto carácter segregador, y admitiendo que la obligatoriedad de la educación es incoherente con el fracaso escolar del alumnado.

7) Desprenderse de supuestos educativos tradicionales poco eficaces y propios de siglos pasados que no tiene sentido mantener en la actualidad, y fundamentar la construcción y el desarrollo del currículo en la teoría constructivista social, la cual propugna un aprendizaje contextual, activo, social, y funcional, en definitiva, más participativo e igualitario.

8) Mejorar la coordinación docente con dos objetivos fundamentales:

-El primero, instaurar un estilo de enseñanza común y coherente con los principios y procedimientos democráticos, es decir, basado en la participación activa por parte del alumnado, la investigación, el diálogo, el trabajo cooperativo, etc.

-Y el segundo, favorecer la globalización curricular, no sólo entre áreas, lo que sin duda alguna repercutiría beneficiosamente en el aprendizaje de un alumnado acostumbrado a tratar con contenidos atomizados, sino que a su vez dichas áreas se relacionen con proyectos del instituto y de su entorno, así como con la organización, el funcionamiento y el gobierno del mismo. Este tipo de globalización favorecerá, por una parte la adquisición de contenidos instrumentales coherentes con las exigencias sociales, y por otra parte el desarrollo de una cultura democrática. Ejemplo de ello podría ser iniciar un proyecto que sensibilice a los ciudadanos sobre la conservación del patrimonio artístico, formar al alumnado para su participación en debates y asambleas, favorecer la correspondencia escolar con otro centro de educación secundaria, etc.

Ahora bien, la condición esencial para que todas estas medidas puedan llevarse a cabo es que todos los individuos que intervienen de un modo u otro en el proceso educativo, especialmente el profesorado, consideren necesaria una formación para la democracia, así como que la educación democrática comporta el aprendizaje más eficaz posible en términos de calidad.

9. VALORACIÓN PERSONAL

El presente punto no constituye un apartado propio del informe de investigación, sin embargo, éste cobra sentido en el marco del Trabajo Fin de Máster para el cual se ha llevado a cabo el estudio que previamente ha sido expuesto.

Dos son los aspectos principales a los que ha contribuido dicho estudio en lo que al apartado personal se refiere:

1) Por una parte ha permitido el aprendizaje del proceso investigador relacionado con los estudios de paz.

2) Y por otra parte ha posibilitado la reflexión sobre dos temas de interés personal como son la educación y la política, temas íntimamente ligados entre sí como ha podido comprobarse a lo largo del informe, y a su vez relacionados con la cultura de paz.

Tanto a ello, como a la estricta realización del Trabajo Fin de Máster, han contribuido las distintas materias, tanto obligatorias como optativas, de carácter teórico y práctico, cursadas a lo largo del Máster. Si bien la totalidad de los contenidos han resultado de utilidad para ello, han de destacarse especialmente las aportaciones de los módulos sobre Fundamentos de paz y conflictos, así como Educación y cultura de paz; y de forma concreta materias como “Fundamentos de los estudios para la paz y los conflictos”, “Metodología en investigación para la paz y los conflictos”, “La educación para la cultura de paz y la convivencia en la escuela”, “Políticas y prácticas de educación para la paz”, “Gestión democrática de la convivencia en contextos socioeducativos”, “Educar en el conflicto y en la mediación” así como “El diálogo escuela-entorno en el desarrollo de la cultura de paz”. Mención especial merece el periodo de prácticas externas, puesto que íntegramente ha sido dedicado al estudio e investigación de la cultura democrática en el IES La Caleta, estudio cuyos resultados han quedado plasmados a lo largo del presente trabajo.

Las materias teóricas, el periodo de prácticas y la realización del Trabajo Fin de Máster han permitido relacionar el concepto de paz con otros muchos conceptos propios del contexto educativo como ya se ha puesto de manifiesto a lo largo de este trabajo, conceptos que a su vez se incluyen dentro de la definición de cultura de paz que recoge el artículo 1 de la Declaración y Plan de Acción sobre una Cultura de Paz, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de septiembre de 1999 y que lleva a entender la cultura de paz como “un conjunto de valores, actitudes, tradiciones comportamientos y estilos de vida basados en el respeto a la vida, el fin de la violencia y la promoción y la práctica de la no violencia por medio de la educación, el diálogo y la cooperación; el respeto pleno y la promoción de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales; el compromiso con el arreglo pacífico de los conflictos; los esfuerzos por satisfacer las necesidades de desarrollo y de protección del medio ambiente de las generaciones presentes y futuras; la promoción del derecho al desarrollo; el fomento de la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres; el respeto y el fomento del derecho de todas las personas a la libertad de expresión, opinión e información; la adhesión a los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia, solidaridad, cooperación, pluralismo, diversidad cultural, diálogo y entendimiento a todos los niveles de la sociedad y entre las naciones” (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1999: 2-3).

En definitiva, tanto el Máster Universitario en Cultura de Paz, Conflictos, Educación y Derechos Humanos de manera general, como la elaboración del Trabajo Fin de Máster de forma específica, han contribuido al desarrollo de una serie de competencias de carácter conceptual, procedimental y actitudinal de las cuales se espera que permitan afrontar de manera más eficaz los futuros retos académicos y laborales, retos que pretenden girar en torno al mundo de la educación, y que por tanto, inevitablemente, se verán envueltos de conceptos como la cultura de paz, los conflictos y los derechos humanos.

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apple, M.W. y Beane, J.A. (2000). *Escuelas democráticas*. Madrid: Editorial Morata.
- Arteta, A. (2008). Aprender democracia, ¿por qué? En Arteta, A. (ed.) *El saber del ciudadano: las nociones capitales de la democracia* (31-55). Madrid: Alianza Editorial.
- Asamblea General de las Naciones Unidas (1948). Carta Internacional de los Derechos del Hombre. *Resolución 217A(III)*, 34-37. Disponible en: <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/RESOLUTION/GEN/NR0/046/82/IMG/NR004682.pdf?OpenElement> (Consultado el 5/9/2012).
- Asamblea General de las Naciones Unidas (1999). Declaración y programa de acción sobre una cultura de paz. *Resolución A/RES/53/243*. Disponible en: http://www3.unesco.org/iycp/kits/sp_res243.pdf (Consultado el 5/9/2012).
- Asociación Pro Derechos Humanos (2000). *Educar para la paz: una propuesta posible*. Madrid: Editorial de la Catarata. Disponible en: http://books.google.es/books?id=aEgI5RQxBMUC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_s ummary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false (Consultado el 5/9/2012).
- Ayuste, A. (2006). Las contribuciones de Habermas y Freire a una teoría de la educación democrática centrada en la deliberación racional y el diálogo. En Ayuste, A. (coord.). *Educación, ciudadanía y democracia* (65-101). Barcelona: Editorial Octaedro.
- Berlin, I. (2004). *Cuatro ensayos sobre la libertad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bisquerra, R. (coord.). (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 3, nº 2, 42-69. Disponible en: <http://www.rinace.net/arts/vol3num2/art4.pdf> (Consultado el 25/8/2012).
- Bransford, J.D. y Johnson, M.K. (1973). Considerations of some problems of comprehension. En Chase, W.G. (Ed.). *Visual information processing* (383-438). Nueva York: Academic Press. Disponible en: http://memlab0.eng.yale.edu/PDFs/1973_Bransford_Johnson_Comprehension.pdf (Consultado el 20/8/2012).
- Cabrerizo, J. y Rubio, M.J. (2007). *Atención a la diversidad. Teoría y práctica*. Madrid: Pearson Educación.

- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Editorial Morata. Disponible en: http://books.google.es/books?id=kHtn-JwMbPQC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false (Consultado el 25/8/2012).
- Consejería de Educación de Andalucía (2003). Decreto 167/2003, de 17 de junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas. *BOJA*, nº 118, 13667-13674.
- Consejería de Educación de Andalucía (2007). Decreto 231/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación secundaria obligatoria en Andalucía. *BOJA*, nº 156, 15-25. Disponible en: <http://www.adideandalucia.es/normas/decretos/Decreto%20231-2007%20Ensenanzas%20Secundaria.pdf> (Consultado el 9/9/2012).
- Consejería de Educación de Andalucía (2008a). Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía. *BOJA*, 167, 7-14.
- Consejería de Educación de Andalucía (2008b). Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el currículo correspondiente al Bachillerato de Andalucía. *BOJA*, nº 169, 98-220. Disponible en: http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/OEE/ordenacion/Orden_Curriculo_Bachillerato/1220265787283_orden_bachillerato.pdf (Consultado el 9/9/2012).
- Consejería de Educación de Andalucía (2010a). Decreto 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria. *BOJA*, nº 139, 8-34. Disponible en: <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2010/139/d2.pdf> (Consultado el 1/8/2012).
- Consejería de Educación de Andalucía (2010b). Orden de 20 de agosto de 2010, por la que se regula la organización y el funcionamiento de los institutos de educación secundaria, así como el horario de los centros, del alumnado y del profesorado. *BOJA*, nº 169, 4-9. Disponible en: <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2010/169/d1.pdf> (Consultado el 1/8/2012).
- Cortes Generales (1978). Constitución Española. *BOE*, nº 311, 29313-29424. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/1978/12/29/pdfs/A29313-29424.pdf> (Consultado el 20/8/2012).
- De Puelles, M. y Urzúa, R. (1996). Educación, gobernabilidad democrática y gobernabilidad de los sistemas educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 12 (Monográficos: educación y Gobernabilidad Democrática), 107-135. Disponible en: <http://www.rieoei.org/oeivirt/riel2a05.pdf> (Consultado el 13/05/2012).
- Dewey, J. (1982). *Democracia y educación*. Buenos Aires (Argentina): Editorial Losada.

- Dewey, J. (1996). *Liberalismo y acción social y otros ensayos*. Valencia: Editorial Alfons el Magnanim.
- Doin, G. y Guzzo, V. (Dir.) (2012). *La educación prohibida*. Argentina: Eulam Producciones. Disponible en: <http://www.educacionprohibida.com/> (Consultado el 29/8/2012).
- Escobar, J. y Bonilla-Jiménez, F.I. (2009). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos hispanoamericanos de psicología*, vol. 9, nº 1, 51-67. Disponible en: http://www.uelbosque.edu.co/publicaciones/psicologia/cuadernos_hispanoamericanos_psicologia/volumen9_numero1 (Consultado el 7/8/2012).
- Escudero, J.M. (2005). Valores institucionales de la escuela pública: ideales que hay que precisar y políticas a realizar. En Escudero, J.M.; Guarro, A.; Martínez, G. y Riu, X. *Sistema educativo y democracia: alternativas para un sistema escolar democrático* (9-39). Barcelona: Editorial Octaedro.
- Feito, R. (2009a). Escuelas democráticas. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol. 2, nº 1, 17-33. Disponible en: http://www.ase.es:81/navegacion/subido/numerosRase/0201_RASE_1.pdf (Consultado el 31/7/2012).
- Feito, R. (2009b). Éxito escolar para todos. *Revista iberoamericana de educación*, nº 50, 131-151. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie50a07.pdf> (Consultado el 17/8/2012).
- Feito, R. y López J.I. (2008a). Bases de las escuelas democráticas. En Feito, R. y López J.I. (coord.). *Construyendo escuelas democráticas* (15-44). Barcelona: Hipatia.
- Feito, R. y López J.I. (2008b). Claves de las escuelas democráticas. En Feito, R. y López J.I. (coord.). *Construyendo escuelas democráticas* (163-201). Barcelona: Hipatia.
- Feyerabend, P. (1975). *Tratado contra el método*. Disponible en: <http://www.butazzoni.com/wp-content/uploads/2011/11/Feyerabend-P.-Tratado-contra-el-metodo.pdf> (Consultado el 14/8/2012).
- Fisas, V. (2006). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona: Icaria. Disponible en: http://books.google.es/books?id=s_uQ6gFE4mYC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false (Consultado el 31/05/2012).
- Freire, P. (2001). *Política y educación*. México: Siglo Veintiuno Editores. Disponible en: http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=TBC6eRj_Pl8C&oi=fnd&pg=PA11&dq=politica+y+educacion&ots=38XcwkWp_l&sig=XFFkAo0vr_oEdbILMTFVxeFePto#v=onepage&q=politica%20y%20educacion&f=false (Consultado el 15/9/2012).
- Gil, F. y Reyero, D. (2006). Educación democrática: trampas y dificultades. En Ayuste, A. (coord.). *Educación, ciudadanía y democracia* (15-37). Barcelona: Editorial Octaedro.

- Gil, J. (1993). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, nº 10-11, 199-214. Disponible en: http://espacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20406&dsID=metodologia_investigacion.pdf (Consultado el 7/8/2012).
- Gimeno, J. (2005). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Editorial Morata.
- Giner, S. (1998). *Carta sobre la democracia*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Gómez, L. (2001). *Educación pública*. Madrid: Editorial Morata.
- Goodman, J. (2001). *La educación democrática en la escuela*. Morón de la Frontera (Sevilla): Movimiento Cooperativo de Escuela popular.
- Goodman, J. (2008). Educación para una democracia crítica. En Angulo, J.F.; Conell, R.W.; Goodman, J. y otros. *Educación, justicia y democracia en las instituciones educativas*. (109-142). Morón de la Frontera (Sevilla): Movimiento Cooperativo de Escuela popular.
- González, M.T. (2008). Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 6, nº 2, 82-99. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2556512> (Consultado el 26/8/2012).
- Guarro, A. (2005). El currículo democrático y los retos de la escuela del siglo XXI. En Escudero, J.M.; Guarro, A.; Martínez, G. y Riu, X. *Sistema educativo y democracia: alternativas para un sistema escolar democrático* (41-98). Barcelona: Editorial Octaedro.
- Guarro, A. (2008). Prólogo. En Feito, R. y López J.I. (coord.). *Construyendo escuelas democráticas* (11-14). Barcelona: Hipatia.
- Guttman, A. (2001). *La educación democrática: una teoría política de la educación*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía: métodos de investigación*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Huntington, S. P. (1989). El sobrio significado de la democracia. *Estudios Públicos*, nº 33, 5-30. Disponible en: http://www.cepchile.cl/dms/archivo_1061_1157/%EE%80%80rev33%EE%80%81_huntington.pdf (Consultado el 25/8/2012).
- IES La Caleta (2007). *Memoria Proyecto Escuela Espacio de Paz: Un espacio de convivencia*. Cádiz: IES La Caleta.
- IES La Caleta (2011). *Plan de Centro*. Cádiz: IES La Caleta.

- INE (2012a). *Encuesta de población activa (EPA): Primer trimestre de 2012*. Disponible en: <http://www.ine.es/daco/daco42/daco4211/epa0112.pdf> (Consultado el 1/06/2012).
- INE (2012b). *Encuesta de población activa (EPA): Segundo trimestre de 2012*. Disponible en: <http://www.ine.es/daco/daco42/daco4211/epapro0212.pdf> (Consultado el 30/8/2012).
- Instituto Centroamericano de Estudios Políticos (2003). Valores democráticos. *Cuadernos de formación para la práctica democrática*, nº 6, 1-43. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/29334158/VALORES-DEMOCRATICOS> (Consultado el 16/9/2012).
- Imbernón, F. (coord.). (2007). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado: reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: Graó. Disponible en: http://books.google.es/books?id=eaCKDNSyIm0C&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false (Consultado el 25/8/2012).
- Jáuregui, G. (1994). *La encrucijada en la democracia*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Jefatura del Estado (2006). Ley Orgánica, 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, *BOE*, nº 106, 17158-17207. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf> (Consultado el 6/6/2012).
- Lederach, J.P. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos: educación para la paz*. Madrid: Editorial Catarata. Disponible en: http://books.google.es/books?id=LINvRa5AxqMC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false (Consultado el 2/06/2012).
- Lleras, J. y Medina, A. (2006). La organización deliberativa de las instituciones educativas democráticas. En Ayuste, A. (coord.). *Educación, ciudadanía y democracia* (103-129). Barcelona: Editorial Octaedro.
- Martínez, G. (2005). Sombras y luces de la relación familia escuela. En Escudero, J.M.; Guarro, A.; Martínez, G. y Riu, X. *Sistema educativo y democracia: alternativas para un sistema escolar democrático* (99-150). Barcelona: Editorial Octaedro.
- Martínez, J.M. (2008). Entrevista: Fany Miguens, directora del IES La Caleta. *Andalucía Educativa*, nº 66, 37-39. Disponible en: http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/IEFP/ANDALUCIA_EDUCATIVA/ANDALUCIA_EDUCATIVA/1214912632963_entrevista.pdf (Consultado el 1/06/2012).
- Martínez, P.C. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y gestión*, nº 20, 165-193. Disponible en: http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/pensamiento_gestion/20/5_El_metodo_de_estudio_de_caso.pdf (Consultado el 25/7/2012).

- Mayor, F. (2002). Ciudadanía democrática. Reinventar la democracia, la cultura de paz, la formación cívica y el pluralismo. En Imbernón, F. *Cinco ciudadanías para una nueva educación* (15-27). Barcelona: Graó.
- Miguens, F. (2008). Somos andando. *Revista Tavira*, nº 24, 203-213. Disponible en: <http://rodin.uca.es:8081/xmlui/bitstream/handle/10498/9973/34829027.pdf?sequence=1> (Consultado el 1/6/2012).
- Ministerio de economía y hacienda (2011). Real Decreto 1782/2011, de 16 de diciembre, por el que se declaran oficiales las cifras de población resultantes de la revisión del padrón municipal referidas al 1 de enero de 2011. *BOE*, nº 303, 138416-138421. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2011/12/17/pdfs/BOE-A-2011-19651.pdf> (Consultado el 1/06/2012).
- Mougán, J.C. (2009). Perfeccionismo: una defensa. En Seoane, J.; Mougán, J.C.; y Lago, J.C. *La democracia como un estilo de vida* (3-132). Madrid: Siglo XXI. Disponible en: http://books.google.es/books?id=jEdhHy4epfYC&printsec=frontcover&hl=es&source=gb_s_g_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false (Consultado el 17/7/2012).
- Nachett, Y. “Cádiz presenta una de las tasas de paro más altas del mundo”. *Andalucíainformación.es*, 9 de mayo de 2012. Disponible en: <http://andalucíainformacion.es/portada/?a=225140&i=1&f=0> (Consulta el 1/06/2012).
- Nun, J. (2002). *Democracia: ¿gobierno del pueblo o gobierno de los políticos?* Madrid: Siglo XXI. Disponible en: http://books.google.es/books?id=POzIrCJxGKcC&printsec=frontcover&hl=es&source=gb_s_g_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false (Consultado el 29/7/2012).
- Ovejero, F. (2008). *Incluso un pueblo de demonios: democracia, liberalismo, republicanismo*. Madrid: Editorial Katz. Disponible en: http://books.google.es/books?id=03B5gLJ3GoC&printsec=frontcover&hl=es&source=gb_s_g_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false (Consultado el 17/7/2012).
- Pérez, A.I. (2003). Funciones de la escuela en la sociedad postindustrial. *Kikirikí/Suplemento del nº 36. Jóvenes y trabajo en España*. Disponible en: http://quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=6726 (Consultado el 20/12/2011).
- Pérez, A.I. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Editorial Morata. Disponible en: http://books.google.es/books?id=C6MXeAHcG18C&printsec=frontcover&hl=es&source=gb_s_g_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false (Consultado el 20/12/2011).
- Pettit, P. (2008). *Examen a Zapatero: balance del gobierno socialista*. Madrid: Temas de Hoy.

- Pettit, P. (2009). *Republicanismo: una teoría sobre la libertad y el gobierno*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Pruitt, B. y Thomas, P. (2008). *Diálogo democrático: un manual para practicantes*. Disponible en: <http://www.democraticdialoguenetwork.org/index.pl?lang=es> (Consultado el 7/07/2012).
- Puyol, A. (2001). *El discurso de la igualdad*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Reyes, P. y Hernández, A. (2008). El estudio de caso en el contexto de la crisis de la Modernidad. *Cinta de Moebio*, n° 32, 70-89. Disponible en: <http://www2.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/32/reyes.pdf> (Consultado el 3/8/2012).
- Riu, X. (2005). Relaciones de la escuela con el entorno. En Escudero, J.M.; Guarro, A.; Martínez, G. y Riu, X. *Sistema educativo y democracia: alternativas para un sistema escolar democrático* (151-167). Barcelona: Editorial Octaedro.
- Rodríguez, C.M. (2007). Redefiniendo la democracia. Los orígenes de la democracia competitiva: J. Schumpeter. *Iberoforum*, vol. II, n° 3, 1-15. Disponible en: <http://www.uia.mx/actividades/publicaciones/iberoforum/3/pdf/carlosr.pdf> (Consultado el 29/7/2012).
- Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Ruiz, J.I. (2012). *Teoría y práctica de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto. Disponible en: http://books.google.es/books?id=QJ9BR5Ok3qgC&printsec=frontcover&hl=es&source=gb_s_ummmary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false (Consultado el 25/8/2012).
- Sánchez, L. (1996). Las relaciones entre la gobernabilidad democrática y el sistema educativo: un estado de la cuestión. *Revista Iberoamericana de Educación*, n° 12 (*Monográficos: educación y Gobernabilidad Democrática*), 79-103. Disponible en: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie12a04.pdf> (Consultado el 13/05/2012).
- Sartori, G. (1988). *Teoría de la democracia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Savater, F. (2010). *Política para Amador*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Shapiro, I. (2005). *El estado de la teoría democrática*. Barcelona: Editorial Bellaterra.
- Stainback, S. y Stainback, W. (2007). *Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Editorial Narcea. Disponible en: http://books.google.es/books?id=36TU1qoSh3cC&printsec=frontcover&hl=es&source=gb_s_ummmary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false (Consultado el 13/05/2012).

- Torres, J. (2009). Desmoralización del profesorado, reformas educativas y democratización del sistema educativo. En Santos, M.A. (coord.). *Escuelas para la democracia: cultura, organización y dirección de instituciones educativas*. Madrid: Wolters Kluwer España.
- UNESCO (2012). *Día Internacional de la Alfabetización 2012: Alfabetización y Paz*. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/es/unesco/events/prizes-and-celebrations/celebrations/international-days/literacy-day/> (Consultado el 7/9/2012).
- Vázquez, M.L. (2006). *Introducción a las técnicas cualitativas de investigación aplicadas en salud*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Disponible en: http://books.google.es/books?id=o2n57QYwMDIC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summy_r&cad=0#v=onepage&q&f=false (Consultado el 25/8/2012).
- Vazquez, R. (1997). *Educación liberal: un enfoque liberal, igualitario y democrático*. México: Distribuciones Fontamara.
- Zeichner, K.M. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Ediciones Morata.
- Zufiaurre Goikoetxea J. (2002). Enseñanza comprensiva: calidad social y calidad educativa. *BARBECHO, Revista de Reflexión Socioeducativa*. Nº 1: 20-24. Disponible en: <http://www.barbecho.uma.es/DocumentosPDF/BARBECHO1/A5B1.PDF> (Consultado el 17/8/2012).